Bernhard Sieland

GRUPPENDYNAMISCHE LABORATORIEN UND IHRE EMPIRISCHE KONTROLLE

Ein normatives Trainingsmodell und seine exemplarische Realisation

1974

1975

Psychologie

GRUPPENDYNAMISCHE LABORATORIEN UND IHRE EMPIRISCHE KONTROLLE

Ein normatives Trainingsmodell und seine exemplarische Realisation

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades
der
Philosophischen Fakultät
der
Westfälischen Wilhelms-Universität zu
Münster (Westf.)

vorgelegt von
Bernhard Sieland
aus Saalfeld/Saale
1974

Tag der mündlichen Prüfung: . .5. Dezember.1974 . .

Dekan: Professor Dr. Ludwig Budde

Referent: Professor Dr. Manfred Sader

Korreferent: Professor Dr. Wolfgang Keil

UNIV.
LEIDEN
BIBL.

An erster Stelle möchte ich meinem Lehrer Professor Dr. Manfred Sader danken für die Anregung zu dieser Arbeit. Besonders auch, weil er mich als Doktorand akzeptierte, obwohl er in dieser Zeit schon mehr als zehn Doktoranden zu betreuen hatte. Ich verdanke ihm die Gelegenheit zu praktischen Erfahrungen in einigen Aufgabenbereichen eines Hochschullehrers (Planung und Durchführung von Seminaren, Prüfungsbeisitz ...) und habe nicht zuletzt von seinem Arbeitsstil profitiert.

Besonders herzlich danke ich den Mitgliedern der Trainingsgruppen und ihren Trainern. Durch ihre Bereitschaft zur Mitarbeit ist ein wichtiger Teil dieser Arbeit möglich geworden. Außerdem habe ich auf diese Weise eine Reihe von Begegnungen machen können, für die ich sehr dankbar bin.

Meinen Kollegen Rainer Bromme, Bettina Goldmann, Wolfgang Rechtien, Johannes Rehorst, Gudrun Schaback und Werner Theis danke ich herzlich für ihre konstruktive Kritik am vorliegenden Text und die nützlichen Literaturhinweise.
Waltraud Schäuble danke ich für die Zusammenarbeit über mehr als zwei Jahre. Ich konnte Erfahrungen über die Chancen und Grenzen einer solchen Zusammenarbeit machen, die ich hoch einschätze. Ich danke ihr besonders für die mühevolle, frustrierende Auswertung der Tonbandaufnahmen und ihre fachlichen Anregungen bei der Entwicklung der Arbeit.

Wilma Berg und Hilmar Schiemann habe ich nicht nur für die Ermittlung der Retestwerte zu danken, sondern auch dafür, daß sie mir ihre in einer weiteren Trainingsgruppe ermittelten Daten zur Verfügung stellten. Ihre lesenswerte Diplomarbeit hat mir formal und inhaltlich nützliche Anregungen gebracht.

Dankbar für organisatorische und finanzielle Hilfen bin ich dem Landesinstitut für Schulpädagogische Bildung in Düsseldorf, besonders Herrn Dr. Ohneck sowie Herrn Peter Meyer und dem Schulpraktischen Institut Bremen.
Mehr als allen aber danke ich meiner Frau Christine. Sie hat mir geholfen, bedrückende Situationen zu überwinden. Ohne ihre tatkräftige Mithilfe wäre es nicht möglich gewesen, diese Arbeit in gut zwei Jahren fertigzustellen.

Zur Vorinformation

Gegenstand dieser Arbeit sind die Möglichkeiten, Gruppendynamische Laboratorien (GDL) theoriegeleitet und empirisch kontrolliert zu optimieren.
In Teil A dieser Arbeit wird vor allem der Bezug zum gegenwärtigen Forschungskontext hergestellt:
Kapitel I stellt der große Zulauf zu GDLn, ihre unterschiedlichen Ansprüche, ihre wenig definierten Ziele und vielfältige Praxis einander gegenüber. Die komplizierten Bewertungsprobleme werden durch eine Reihe zentraler Einwände deutlich gemacht. Zu diesen Einwänden wird eine vorläufige, wertende Stellungnahme entwickelt, um die Grundlagen für den eigenen Ansatz deutlich zu machen.
Kapitel II prüft die bisherigen empirischen Arbeiten zur Trainingskontrolle nach ihrem Nutzen für die Optimierung von Trainingsprozessen. Danach sind die am meisten verwendeten empirischen Strategien ungeeignet, Trainingspraxis und Trainingstheorie bzw. Trainingspraxis und empirische Ergebnisse zu integrieren.
Eine wesentliche Voraussetzung dafür ist m.E. eine Trennung zwischen strategischen und inhaltlichen Problemen.

In Teil B werden strategische Vorschläge für die Entwicklung und empirische Kontrolle von Trainingskonzepten diskutiert.
Kapitel III entwickelt die Bestimmungsstücke für ein normatives Trainingsmodell. Dieses Modell kann als Leitfaden dienen nicht nur für die Konstruktion und praktische Durchführung von Trainingskonzepten sondern auch für ihre Bewertung. Parallel dazu werden in Kapitel IV empirische Strategien diskutiert, GDLn im Sinne des Modells zu kontrollieren.

Dankbar für organisatorische und finanzielle Hilfen bin ich dem Landesinstitut für Schulpädagogische Bildung in Düsseldorf, besonders Herrn Dr. Ohneck sowie Herrn Peter Meyer und dem Schulpraktischen Institut Bremen.
Mehr als allen aber danke ich meiner Frau Christine. Sie hat mir geholfen, bedrückende Situationen zu überwinden. Ohne ihre tatkräftige Mithilfe wäre es nicht möglich gewesen, diese Arbeit in gut zwei Jahren fertigzustellen.

Zur Vorinformation

Gegenstand dieser Arbeit sind die Möglichkeiten, Gruppendynamische Laboratorien (GDL) theoriegeleitet und empirisch kontrolliert zu optimieren.
In Teil A dieser Arbeit wird vor allem der Bezug zum gegenwärtigen Forschungskontext hergestellt:
Kapitel I stellt der große Zulauf zu GDLn, ihre unterschiedlichen Ansprüche, ihre wenig definierten Ziele und vielfältige Praxis einander gegenüber. Die komplizierten Bewertungsprobleme werden durch eine Reihe zentraler Einwände deutlich gemacht. Zu diesen Einwänden wird eine vorläufige, wertende Stellungnahme entwickelt, um die Grundlagen für den eigenen Ansatz deutlich zu machen.
Kapitel II prüft die bisherigen empirischen Arbeiten zur Trainingskontrolle nach ihrem Nutzen für die Optimierung von Trainingsprozessen. Danach sind die am meisten verwendeten empirischen Strategien ungeeignet, Trainingspraxis und Trainingstheorie bzw. Trainingspraxis und empirische Ergebnisse zu integrieren.
Eine wesentliche Voraussetzung dafür ist m.E. eine Trennung zwischen strategischen und inhaltlichen Problemen.

In Teil B werden strategische Vorschläge für die Entwicklung und empirische Kontrolle von Trainingskonzepten diskutiert.
Kapitel III entwickelt die Bestimmungsstücke für ein normatives Trainingsmodell. Dieses Modell kann als Leitfaden dienen nicht nur für die Konstruktion und praktische Durchführung von Trainingskonzepten sondern auch für ihre Bewertung. Parallel dazu werden in Kapitel IV empirische Strategien diskutiert, GDLn im Sinne des Modells zu kontrollieren.

In Teil C werden die in B getroffenen strategischen Entscheidungen exemplarisch realisiert. Dazu werden in Kapitel V einige Trainingsziele inhaltlich definiert, theoretisch verankert und durch Relevanzüberlegungen für einen konkreten Verwendungszusammenhang validiert. Parallel dazu werden empirische Kontrollfragen zu dem Trainingsverlauf formuliert.
Kapitel VI beschreibt die Entwicklung der empirischen Methoden und eine Reihe praktischer Schwierigkeiten bei der Durchführung empirischer Kontrollen in Trainingsgruppen. Exemplarisch werden die Entscheidungen herausgestellt und begründet, die für die Entwicklung der hier verwendeten systematischen Verhaltensbeobachtung wesentlich sind. Besonders wichtig sind dabei m.E. die Überlegungen zur Validität, Reliabilität und zum Verwendungswert des Beobachtungssystems.
Kapitel VII beschreibt die Verarbeitung der Daten sowie die Ergebnisse samt einer kurzen Diskussion. Der Bezug zu den strategischen Überlegungen für empirische Trainingskontrollen (in Kapitel IV) wird durch die Auswahl der Ergebnisse und ihre Diskussion mit besonderer Rücksicht auf die Trainingspraxis deutlich.
Kapitel VIII faßt die Ergebnisse der Arbeit auswertend zusammen. Neben kritischen Bemerkungen zum empirischen Design dieser Arbeit sind vor allem die empirisch gestützten Vermutungen wichtig. Sie werden als handlungsrelevante Konsequenzen für die Aufgabenbereiche Trainingstheorie, Trainingspraxis und empirische Trainingsforschung formuliert.

Die vorliegende Arbeit weicht den schwierigen Bewertungsproblemen nicht aus. Eine Reihe zentraler Einwände sind in dem hier vorgelegten normativen Trainingsmodell berücksichtigt. Nach der exemplarischen Erprobung der strategischen Lösungsvorschläge wird in Kapitel VIII ein Vorschlag zur systematischen Bewertung GDL gemacht. Vielleicht erweist er sich für die empirisch kontrollierte,

theoriegeleitete Optimierung GDL als nützlich, indem er Kritiker zu gezielteren Verhaltensvorschlägen anregt und 'Gruppendynamiker' zu einem konstruktiveren Umgang mit wichtigen Einwänden.

Hinweis: In dieser Arbeit werden die Begriffe und Abkürzungen 'Gruppendynamisches Laboratorium' GDL, Gruppendynamisches Training, Training, bedeutungsgleich verwendet.
Zitate aus englischsprachigen Texten wurden von mir übertragen. Der Zitatcharakter wurde inhaltlich gewahrt und durch entsprechende Zeichen deutlich gemacht.

I N H A L T

Seite

A DAS THEMA UND SEIN HISTORISCHER KONTEXT

I. Aktuelle Probleme in Theorie und Praxis gruppendynamischer Laboratorien

1. Kennzeichen und Gründe für den Boom in gruppendynamischen Verfahren 1

2. Vage Ziele und vielfältige Praxis gruppendynamischer Konzepte 4

3. Zentrale Kritikpunkte 7

4. Stellungnahme des Verfassers 15

II. Probleme bei der empirischen Kontrolle gruppendynamischer Laboratorien

1. Hauptvarianten empirischer Trainingskontrollen 31

2. Nachteilige Folgen 34

3. Offene Fragen und Probleme 39

4. Zusammenfassende Bewertung 42

B STRATEGISCHE LÖSUNGSVORSCHLÄGE

III. Strategische Grundlagen für ein normatives Trainingsmodell 44

1. Bedingungen für die Auswahl von Trainingsinhalten und Zielen 46

2. Aufgabenbereiche für ein umfassendes Trainingskonzept 51

3. Zentrale Trainingsbereiche 61

3.1. Individuum, Gruppe, Intergruppenbeziehung 62

3.2. Wahrnehmen, Werten, Handeln 68

3.3. Kognitive, affektive und Verhaltenskomponenten 73

3.4. Informationsaspekt und Vermittlungsaspekt 79

4. Zusammenfassung und Konsequenzen 82

IV. Strategische Grundlagen empirischer Trainingskontrollen

1. Alternative Forschungsansätze 87

2. Konsequenzen für das empirische Design 88

3. Funktionen der kontrollierten Prozeßanalyse 93

4. Interpretationsprobleme: Chancen und Grenzen 95

5. Auswertungsstrategien empirischer Trainingskontrollen 99

Seite

C EXEMPLARISCHE REALISATION

V. Inhaltliche Konkretisierung für eine empirische Trainingskontrolle 103
1. Theoretische Verankerung 104
2. Ausgewählte Variablen sozialer Kompetenz 110
2.1. Variable 1: Reden mit explizitem Selbstbezug 111
2.2. Variable 2: Reden mit explizitem Partnerbezug 119
2.3. Variable 3: Reden über 'Empfinden' 126
2.4. Variable 4: Reden über Verhalten 132
2.5. Variable 5: Anteil an Redehäufigkeiten, Redezeit und durchschnittliche Redelänge 137
3. Zusammenfassung und Bewertung 142

VI. Das empirische Design und seine Entwicklung
1. Die Trainingsgruppen als empirische Basis der Untersuchung 145
2. Vorversuche mit einem extensiven Konzept 151
3. Schwierigkeiten bei der Datensammlung im Training 155
4. Das Kategoriensystem für die Hauptuntersuchung 158
5. Das Instrument zur Prüfung der Wahrnehmungsfertigkeiten 178

VII. Ergebnisse und Diskussion
1. Die Daten und ihre Verarbeitung 180
2. Ergebnisse zu den kontrollierten Variablen 181
2.1. Reden mit explizitem Selbstbezug 181
2.2. Reden mit explizitem Partnerbezug 192
2.3. Reden über 'Empfinden' 201
2.4. Reden über Verhalten 209
2.5. Ergebnisse zu den Variablen Anteil an Redehäufigkeit, Redelänge und durchschnittliche Redelänge 217
2.6. Daten zur Kategorie 'Sonstiges' 227

VIII. Zusammenfassende Auswertung
1. Mängel dieser empirischen Trainingskontrolle 233
2. Zusammenfassende Interpretation der Ergebnisse 236
3. Konsequenzen und Anregungen für die Trainingstheorie 240

Seite

4. Konsequenzen und Anregungen für die Trainingspraxis 243

5. Konsequenzen und Anregungen für die empirische Trainingsforschung 245

6. Zusammenfassung 247

ANHANG 255

LITERATURVERZEICHNIS 286

A. DAS THEMA UND SEIN HISTORISCHER KONTEXT

I. Aktuelle Probleme in Theorie und Praxis gruppendynamischer Laboratorien

1. Kennzeichen und Gründe für den Boom in gruppendynamischen Verfahren

In der Psychologie läßt sich die schnelle Entwicklung gruppendynamischer Verfahren nur mit den großen Strömungen wie Psychoanalyse, Gesprächspsychotherapie und Verhaltenstherapie vergleichen. LOMRANZ u.a. sprechen von einer explosionsartigen Entwicklung experimenteller Gruppenübungen seit dem Zweiten Weltkrieg (1972, 400).

Knapp 25 Jahre nach dem ersten Laboratorium gehört Gruppendynamik zum Lehrplan fast aller Universitäten in den USA. Große Institute befassen sich ausschließlich mit gruppendynamischer Praxis, in den USA z.B. Bethel und Esalen; in England Tavistock und in der BRD hat sich z.B. die DAGG als Arbeitsgemeinschaft auf dieses Gebiet konzentriert. Private Teilnehmer, Industrie und öffentliche Institutionen investieren relativ große Summen für gruppendynamische Laboratorien. Eine Reihe wissenschaftlicher Zeitschriften befassen sich schwerpunktmäßig bzw. ausschließlich mit diesem Themenbereich (Journal of Applied and Behavioral Science; Interpersonal Development; Human Relations; Gruppendynamik; Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik). Die Publikationsrate auf dem europäischen wie amerikanischen Markt wächst von Jahr zu Jahr beachtlich (vgl. SADER 1972).
Zwei Gründe sind m.E. für diesen Boom verantwortlich:

a) Die wachsende Bedeutung der Gruppenarbeit und menschlicher Interaktion

In einer Industriegesellschaft findet sich praktisch kein Teilbereich, der ohne Gemeinschaftsarbeit seinen

Entwicklungsstand erreichen oder erhalten könnte. Industrielle Produktion ist ebenso wenig ohne Kooperation möglich wie Gesetzgebung und Verwaltung. Für den Bereich der Wissenschaft betonen SADER u.a. "Das Bedürfnis für Zusammenarbeit in Teams wird vermutlich weiter wachsen, denn neben der interdisziplinären Kooperation tritt mittlerweile immer häufiger der Fall ein, daß bereits innerhalb eines Faches die Spezialisierung so weit fortgeschritten ist, daß die Probleme nur von mehreren Wissenschaftlern angemessen bearbeitet werden können" (1970, 72). Nach MOSVICK ist Gruppenarbeit ebenso wichtig für die Planung wie für die Durchführung, Auswertung und Korrektur vieler Aktivitäten (1971, 276). Die Gruppe fungiert als Medium und Mittel für Unterricht, Therapie und andere Formen menschlicher Produktion. Sie wurde zum Ziel von Erziehungskonzepten (vgl. SPANGENBERG 1969). Die zunehmende Rolle der Gruppenarbeit machte bald eine Reihe menschlicher Interaktionsschwierigkeiten deutlich, die bisher in der Erziehung ausgespart worden waren. So betont ECK: "Für jede Berufsausbildung ist ein praktisches Training vorgesehen, zum Erlernen der Gemeinschaftsarbeit, des kooperativen Zusammenlebens, des wirksamen Kommunikationsaustausches jedoch nicht" (1965, 162). Vor allem die Industrie kümmert sich zunehmend um die Ausbildung sozialer Fertigkeiten ihres Personals (vgl. TAYLOR 1967, GEBERT 1972). "Technische Berufsgruppen, die früher gut in einer Umgebung zurecht kamen und frei waren von 'people problems', werden zu Organisatoren, deren effektives Funktionieren beim Planen, Koordinieren und Kontrollieren der Arbeiten anderer lebensnotwendig ist für die Effektivität ihrer Betriebe" (MOSVICK 1971, 276). Ähnliches gilt nach ATTHOWE (1973) für den Bereich der Sozialarbeit.

ARGYRIS formuliert einige Phänomene der Gruppenarbeit als Forderung an entsprechende Ausbildungskonzepte:

- Gruppenprobleme lassen sich nicht mehr nur durch spezialisierte Führer lösen.
- Jedes Mitglied kann Gruppenprobleme mit sich bringen und sollte deshalb an ihrer Lösung beteiligt werden.
- Es muß eine Umerziehung stattfinden, damit sich alle Gruppenmitglieder ernsthaft und ehrlich gegenseitig helfen (ARGYRIS 1951, 237).

b) Schwächen bisheriger Ausbildungsmethoden

"Aus dieser Sicht ist der Einschlag der T-Gruppen ein Zeichen massiven Versagens existierender Sozialisations- und Lerninstitutionen", denn gerade der übliche Teilnehmerkreis an gruppendynamischen Laboratorien hat mit ihnen die reichsten Lernerfahrungen (GOLEMBIEWSKI u.a. 1970, 9). Ausschließlich kognitive Lernmethoden und Ziele erweisen sich als unzureichend, denn "Belehrung und guter Wille werden gegenüber eingewurzelten Gewohnheiten, wie sie im System und in der Alltagsroutine vererbt werden, wenig auszurichten vermögen" (MINSSEN 1965, 310). "Die Lösung darf nicht allein im Wege der intellektuellen Einwirkung gesucht werden, denn es geht um Verhaltensweisen, und Verhaltensweisen werden nicht allein vom Intellekt gesteuert (MINSSEN 1965, 305). Daher wurden Ausbildungsmethoden und Ziele entwickelt, die sich auf Wissen und Fertigkeiten gleichermaßen konzentrieren. Im Bereich der Lehrerbildung z.B. Microteaching (ALLEN und RYAN 1972) und das Simulated Social Skill Training (vgl. LUTZ & RONELLENFITSCH 1971, 16 ff). Die Lernprozeßforschung nutzt damit gesicherte Lernprinzipien aus, nach denen Ich-Beteiligung, die Nachahmung angemessenen Verhaltens und eigene Praxis für Verhaltensänderungen wichtiger sind als passives Zuhören (vgl. SORCHER und GOLDSTEIN 1972). Empirisch ist hinreichend gesichert, daß die für das Lernen erforderliche Bekräftigung von Aktivitäten in der Regel nicht durch darstellende Methoden erreicht wird: Von Gehörtem behält man wenig, von Gesehenem wesentlich mehr, von Selbstausgeführtem am meisten (vgl. VORWERG 1971, 7).

Gruppendynamische Verfahren bieten darüber hinaus eine entscheidende Ergänzung der Ausbildungsmethoden und Zielkonzepte: Sie betonen die wesentliche Rolle von Einstellungen und dem affektiven Bereich und stehen damit in Einklang zu dem Konzept von Carl ROGERS "Lernen durch Erfahrung". "Versuche, Einstellungen durch im wesentlichen verbal logische Erklärungen zu verändern, begegnen großen Schwierigkeiten" (SORCHER u.a. 1972). Trainingsteilnehmer "müssen die Notwendigkeit spüren, sich zu ändern. Das geht nicht durch chalk and talk methods und das Lernen neuer Techniken. Die teilnehmerzentrierten Kurse betonen dagegen die Wichtigkeit der Einsicht in sich und andere und die Bedeutung der Veränderung personaler Einstellungen und Werte" ARGYRIS 1951, 238; SPANGENBERG 1969; GIBB in HORN 1972).

2. Vage Ziele und vielfältige Praxis gruppendynamischer Konzepte

Gruppendynamische Veranstaltungen bieten sich an, Schwierigkeiten in der menschlichen Interaktion methodisch und inhaltlich angemessen zu begegnen. Es findet sich eine weitreichende Palette unterschiedlicher Ziele. So wird Gruppendynamik als Mittel zur Überwindung von Aggression und Vorurteil, zur Steigerung von Konflikttoleranz verstanden und damit in direkte Beziehung zur Friedenssicherung gebracht (vgl. MINSSEN 1965, 305; HULL 1970). BRADFORD u.a. nennen als Ziele z.B. gesteigerte Bewußtheit und Sensibilität für emotionale Reaktionen und Ausdrucksweisen bei sich und anderen, Klärung und Entwicklung persönlicher Wert- und Zielvorstellungen (1964, 36). Nach anderen Autoren fördern gruppendynamische Laboratorien personales Wachstum, Ich-Stärke und authentische Beziehungen (vgl. SEASHORE 1962). Im Laufe der Zeit entwickelten sich die Ansprüche in unterschiedliche Richtung. So mühen sich manche

Trainings um die Entwicklung interpersonaler Fertigkeiten, andere Veranstaltungen dagegen mehr um eine 'Vervollkommnung des Individuums' (WESCHLER u.a. 1962). Nach MINSSEN 1965 hilft die Gruppendynamik, das eigene Verhalten dem Zugriff des Bewußtseins zu unterwerfen, es "würde sich damit als wichtiges, fast möchte man sagen: unerläßliches Instrument zur Bändigung, zur Kontrolle unserer Triebhaftigkeit erweisen" (1965, 320). Bei ihrer Revision gruppendynamischer Ziele kommen SADER und SCHÄUBLE zu dem Schluß, daß sich "diese verschiedenen Vorstellungen erstens auf recht unterschiedlichem Abstraktionsniveau bewegen, zweitens sich auf verschiedene inhaltliche Bereiche beziehen und drittens der Zusammenhang zwischen diesen Aufzählungen sowohl inhaltlich als auch formal und begrifflich zumeist gering ist" (1972, 425). LOMRANZ u.a. (1972) sind daher der Meinung, daß ein einziges übergreifendes Trainingskonzept heute nicht mehr ralisierbar ist. Gruppendynamische Zielvorstellungen sind vor allem in drei Richtungen wenig definiert:

- Die Autoren bemühen sich nicht um Hinweise auf empirische Methoden, mit denen Ziele wie 'Ich-Stärke'; 'valide Kommunikation' empirisch kontrolliert werden können. Nun wird man Ziele nicht schon deshalb abwerten können, weil ihre Definition keine empirisch-methodischen Meßverfahren nahe legt. Man wird sich gerade als empirischer Psychologe vor einem Empirismus schützen müssen, der die Relevanz von Zielen vornehmlich aus ihrer Meßbarkeit ableitet. Es wäre nicht das erste Mal, daß Fragestellungen wesentlicher Dimensionen entkleidet wurden, um sie mit dem Standard 'exakt naturwissenschaftlichen Methodenkanons' bearbeitbar zu machen (vgl. WIGHT 1972; FRITZ 1974).

- Wenn sich aber Zielvorstellungen nicht den Vorwurf von Leerformeln zuziehen wollen, müssen sie soweit operationalisiert sein, daß sie didaktisch-methodische Handlungsanweisungen für den Trainingsleiter bieten. Sie sollten bestimmte Trainingsmaßnahmen nahe legen und andere zurückweisen.

- Zielvorstellungen müssen schließlich drittens in einen theoretischen Kontext gebracht werden. Ohne diesen bleibt der Anspruch von Zielvorstellungen undefiniert.

Auf der Methodenseite läßt sich parallel dazu eine "explosionsartige Diversifikation" (OHM 1973) der gruppendynamischen Praxis beobachten. Man variiert die Trainingsdauer und -Intensität (Marathonveranstaltungen; Wochenendkurse; 3 Wochen Trainingskurse). Manche Trainingskonzepte bestehen auf Teilnehmern, die sich nicht kennen (stranger-labs), andere legen Wert darauf, daß ihre Teilnehmer auch im Alltag zusammen arbeiten (family-labs). Manche Trainingskurse spezialisieren sich auf bestimmte Berufsgruppen (cousin-labs), so z.B. Trainingskonzepte zur Lehrerfortbildung (vgl. PROSE 1972; FITTKAU 1972; HÜPPAUFF u.a. 1972; FITTKAU u.a. 1974). Es finden sich Gruppenveranstaltungen mit und ohne Trainer. GIBB (in HORN 1972, 141 ff) berichtet von acht verschiedenen Varianten gruppendynamischer Praxis; DIMOCK (1971, 7 f) unterscheidet 13 Varianten; KREGE (zitiert nach SBANDI 1973, 184) unterscheidet vier Hauptgruppen. LOMRANZ u.a. 1972 unterscheiden nach einer empirischen Analyse von Trainerinterventionen drei Hauptvarianten gruppendynamischer Konzepte. Sie bezeichnen die Situation als einen Wildwuchs in Techniken und Zielen.
Es liegt auf der Hand, daß unterschiedliche Trainingskonzepte auch unterschiedliche Ziele fördern und hemmen. So konzentrierte sich die geschichtlich frühe Version

der Basic-Skill-Trainingsgruppen auf Interaktionsprobleme, während das Sensitivity Training stärker individuumzentriert arbeitet. Nach JENKINS (1962) konzentriert es sich auf die Selbst- und Fremdwahrnehmung und fördert das Verstehen von Gruppenprozessen und Verhaltensprobblemen erst in zweiter Linie.

3. Zentrale Kritikpunkte

In dieser Situation wundert es nicht, daß gruppendynamische Konzepte zunehmender Kritik ausgesetzt sind. Die Zahl der Kritiker und der Anspruch ihrer Argumente wächst ständig. Dabei fällt es schwer, die Kritiken in eine gewisse Systematik zu bringen, denn sie wurden aus verschiedensten theoretischen Überlegungen entwickelt, gelten verschiedenen Elementen in Theorie und Praxis, in Trainings- und Zielkonzepten und fordern schließlich unterschiedliche Optimierungsstrategien.

Eine Zuordnung nach kritisierten Gesichtspunkten ist unbefriedigend, weil die Kritiker je nach ihrem theoretischen Ausgangspunkt zu verschiedenen Konsequenzen raten würden. Eine Ordnung nach geforderten Konsequenzen scheitert daran, daß die meisten Kritiker keine positiven Verhaltensvorschläge machen. Einfacher läßt sich die Kritik nach den Ausgangspunkten der Kritiker ordnen. So könnte man kritische Einwände empirischer Sozialpsychologen zusammenstellen, oder von Betriebspsychologen. Man könnte trennen zwischen Einwänden gegen die politische Relevanz und wissenschaftstheoretischen Mängeln... Dieses Ordnungsprinzip ist relativ trennscharf aber gleichzeitig wenig handlungsrelevant. Dennoch lohnt sich m.E. die Suche nach einer angemessenen Systematik zur Sammlung und Konkretisierung von Einwänden: Sie erleichtert eine intensivere Auseinandersetzung

mit diesen Kritiken. Versuchsweise könnte man die Kritiken unter den Stichpunkten: mangelnde Relevanz, konzeptuelle Schwächen und Mängel in der technischen Durchführung zusammenfassen.
Diese Systematik ist geeignet, weil sie Aufgabenbereiche umreißt. Die meisten Kritiken sind nicht im Sinne einer handlungsrelevanten Systematik formuliert, was vor allem an dem desolaten Zustand gruppendynamischer Konzeptbildung liegen mag. Wegen der beschriebenen Unklarheiten innerhalb der gruppendynamischen Konzepte, treffen die Kritiken verschiedene Konzepte unterschiedlich zentral. In diesem Zusammenhang soll es genügen, einige wesentliche Kritikpunkte thesenartig zu formulieren und zu belegen. Dabei sollen Angriffe gegen mangelhafte technische Durchführung übergangen werden. Wichtiger sind m.E. Einwände gegen die Relevanz bzw. konzeptuelle Schwächen. Das forschungsstrategisch wichtige Problem der Bewertung gruppendynamischer Praxis soll in Kapitel VIII erneut aufgegriffen werden, nachdem die Elemente für ein normatives Trainingsmodell entwickelt und erprobt worden sind.

a) Gruppendynamische Konzepte sind weithin gesellschaftlich irrelevant bzw. reaktionär.

In diesem Zusammenhang wird besonders das Hier-und Jetzt-Prinzip (vgl. BRADFORD u.a. 1964) als Gleichgültigkeit gegenüber Inhalten und gesamtgesellschaftlichen Zusammenhängen angegriffen (vgl. HORN 1972, 360) und als Verschleierung gesellschaftlicher Probleme und Widersprüche (vgl. FITTKAU 1972). Eine weitere Kritik setzt bei den üblicherweise akademisch gebildeten Teilnehmern gruppendynamischer Veranstaltungen an: Ein Training verbessert hauptsächlich die Herrschaftstechniken der ohnehin Mächtigen (vgl. FITTKAU 1972, 272). OHM kritisiert u.a. das unrealistisch freundliche Gruppenklima: "indem die Teilnehmer von ihren Arbeitserfahrungen real abstrahieren, erhöht das Sensitivity Training den Charakter ge-

nußvoll eingeübter Arbeitslosigkeit" (1973, 106). Er mißt die Nützlichkeit gruppendynamischer Laboratorien an der emanzipatorischen Aufgabe, den Menschen der neuen Gesellschaft heranzubilden: "Das Medium dieses Kampfes um die Herausbildung des Menschen der neuen Gesellschaft ist nicht die permanente herrschaftsfreie Kommunikation, das permanente Sich-Begegnen im Reden, sondern die kollektive Arbeit" (1973, 116).
OHM kritisiert das Sensitivity Training als einen "Versuch zur Mobilisierung von Höhleninstinkten", denn es konstruiere einen dichotomischen Gegensatz zwischen Freiheit und gesamtgesellschaftlich notwendiger Planung. Wer immer ein gruppendynamisches Training veranstalten mag, "objektiv erfüllt es die Funktion, in subtiler Weise planmäßiges, für jedermann verbindliches Handeln von Kollektiven, ..., dem Verdacht des Autoritarismus auszusetzen" (OHM 1973, 120). Auch die Schwerpunkte im affektiven Bereich werden in diesem Zusammenhang z.B. von GIERE (1972) angegriffen als eine "Vermittlung privater Gefühlsbereicherung oder fungibler Anpassung", als "Ausblendung der harten Welt des Alltags ... Verbindlichkeit stellt sich nicht ein, wenn es bei 'Bekenntnissen schöner Seelen' bleibt, deren gesellschaftliche Basis außerhalb des Blickfeldes bleibt ..." (GIERE in HORN 1972, 389).

b) Gruppendynamische Konzepte akzentuieren den affektiven Bereich zu stark gegenüber Ratio und Verhalten.

Diese Kritik wird aus pragmatischen und theoretischen Überlegungen abgeleitet. So kritisiert KOCH (1971, 112) die T-Gruppen-Bewegung mit ihrem Schwerpunkt auf Emotionen als eine mißglückte Konterrevolution zum Behaviorismus. TAYLOR (1967, 176) zitiert den häufigen Einwand, die kulturelle Insel eines Sensitivity Trainings könne keine Vorbereitung auf die Praktiken des menschlichen Dschungels sein. DIMOCK (1971, 12) polemisiert

gegen den zunehmenden Einsatz nonverbaler Übungen besonders bei Trainingskonzepten der Esalen-Richtung als ein 'tripping without drugs'. Er fürchtet, daß solche Übungen und das emotional warme Klima dazu führen, daß die Mittel im Training zu Endzielen werden. Ähnlich kritisieren LOMRANZ u.a. "jedenfalls, wenn die Mittel zu Zielen werden und besonders wenn die Mittel wichtiger werden als die Ziele, dann wird Gruppenkohärenz geopfert für das Chaos" (1972, 417). GOLDBERG stellt die kritische Frage: "Ist die neue Gruppenbewegung willens und in der Lage, ein Klima zu schaffen, in dem Empfindsamkeit eher ein Mittel als ein Ziel selbst ist? Zu häufig ist das Sensitivity Training im wesentlichen Erfahrung um der Erfahrung willen" (1971, 15). OHM wirft dem Sensitivity Training in diesem Zusammenhang "Verminderungen der sozialen Realitätstüchtigkeit" vor (1973, 96).

c) Viele gruppendynamische Konzepte sind zu stark individuumzentriert.

In diesem Zusammenhang werden besonders individualistische Zielvorstellungen wie 'personal growth, Selbstkongruenz, Echtheit usw.' kritisiert. Beispielhaft für diese Richtung formulieren GOLEMBIEWSKI u.a.:"Das Sensitivity Training ist kein Allheilmittel für die Krankheiten unserer Zeit. Dennoch ist es ein kraftvolles Instrument, eine Hilfe für freie Individuen zu werden, was sie sein wollen" (1970, 13). Kritisiert wird in diesem Zusammenhang vor allem die fast ausschließlich personenzentrierte empirische Forschung. Typisch dafür sind zufriedene Teilnehmeräußerungen, die als Erfolgskriterien gruppendynamischer Trainings zitiert werden. Ein Beispiel für eine individuumzentrierte Forschungsfrage findet sich bei GOLEMBIEWSKI u.a. (1970, 213): "Wer profitiert von welchem Trainingskonzept?" Diese Frage läßt die konkreten Situationen völlig außer Acht. Unter normalen Bedingungen wird man davon ausgehen können, daß Persön-

lichkeitskonstanten nicht mehr sondern eher weniger Verhaltensvarianz determinieren, als die situativen Bedingungen einer Interaktion (vgl. CARTWRIGHT in HORN 1972, 123 ff). "Von einer authentischen Person zu sprechen, die sich normalerweise hinter verschiedenen Rollen versteckt, ist genauso extrem wie die Argumentation, daß das individuelle Verhalten ausschließlich situationsbedingt sei. Nach neueren Arbeiten ... scheint es günstiger, ein interaktionistisches Konzept zwischen beiden Positionen einzunehmen" (TAYLOR 1967, 176). Neben dieser Kollision mit kommunikationstheoretischen Argumenten, werden vor allem anthropologische Argumente gegen diesen individuumzentrierten Schwerpunkt angeführt: "... das Verharren auf einer rein individualpsychologischen Ebene kann einzelne Teilnehmer in dem Maße stark, zu stark belasten, als die Kategorie der persönlichen Schuld zum dominanten Maßstab wird. Veränderung gerinnt dann zur Frage persönlichen Wollens" (GIERE in HORN 1972, 389). EISENSTADT lehnt den Vorrang individueller Befindlichkeit als dysfunktionalen Individualismus ab (vgl. EISENSTADT 1967, 577). HARRISON bezeichnet es als individuelle Beliebigkeit, wenn man Ziele offen läßt, weil sie abhängen "von der Richtung, in der sich das Individuum verändern möchte" (1967, 469). Er kritisiert damit den historischen Trend von einem normativen Konzept hin zu einem individuellen Wachstumskonzept. HORN (1969) sieht in dieser individualistischen Konzeption eine psychologistische Verkürzung. So können z.B. Schwierigkeiten, die durch objektive Existenzbedingungen verursacht worden sind (inhaltlicher Aspekt), nicht gelöst werden, indem man sie auf individuelle Motivierung (Beziehungsaspekt) zurückführt.

d) Gruppendynamische Konzepte unterscheiden nicht genau zwischen therapeutischen und pädagogischen Ansprüchen.

Auch dieser Vorwurf wird mit unterschiedlichsten Argumenten begründet. DIMOCK (1971, 2) beklagt hauptsächlich den Verlust wichtiger Trainingsziele: "Nach und nach veränderte die T-Gruppe ihren Schwerpunkt auf interpersonale Beziehungen mit therapeutischen Obertönen. Das Interesse, Führungsverhalten und demokratische Entscheidungen zu trainieren, schwächte sich ab." Einige Autoren weisen auf die Gefahr emotionaler Zusammenbrüche in gruppendynamischen Trainings hin (vgl. DIMOCK 1971, 11; CRAWSHAW 1969, KUEHN & CRINELLA 1969). Man wird diese Einwände nicht einfach mit dem Verdacht auf berufsständige Interessenvertretung verharmlosen können. KOCH kritisiert: "Die Überredung zur Offenheit durch Selbstenthüllungen vor einer neugierig versammelten Gruppe von Fremden, zentriert den Prozeß der individuellen Selbstdefinition viel zu stark auf Gruppenreaktionen" (1971, 120). Sein Vorwurf, das gruppendynamische Training sei hauptsächlich ein soziales shaping des Individuums, wird von SKOUSEN mit Begriffen wie "group confession, group criticism" unterstützt (SKOUSEN 1967, 255). Der stärker praxisorientierte Vorwurf, Trainer seien schlecht ausgebildete Gruppentherapeuten ohne Anerkennung (vgl. BATCHELDER & HARDY 1968, 79) gewinnt an Gewicht, wenn man den großen Praxisverlauf innerhalb der Gruppendynamik, die mangelhafte theoretische Aufarbeitung und die steigende Zahl individueller ad-hoc-Trainingskonzepte berücksichtigt. Ein Hinweis auf formale Unterschiede zwischen Therapie und Trainingsgruppen (vgl. HEIGL 1970) kann diese Kritik kaum entkräften.

e) Trainingsgruppen sind in der Praxis erfolglos, weil sie mehr Sensitivität als Verhaltensänderung fördern.

Der Vorwurf mangelnder Praxisrelevanz trifft hier besonders zwei Einseitigkeiten in gruppendynamischen Konzepten:

Die Überbetonung der Erfahrungsdimension und die Konzentration auf Veränderungen im Wahrnehmungsbereich. Kritiker erwarten instrumentell verfügbares, transferwertiges Verhalten. Sie kritisieren, das Training überschütte seine Teilnehmer mit Erfahrungen ohne kognitiv zu strukturieren und Handlungskonsequenzen aufzuzeigen. Hier liegt offensichtlich eine Hauptkontroverse und historisch die älteste Spaltung gruppendynamischer Konzepte zwischen den Basic-Skill-Trainingsgruppen und dem Sensitivity Training (vgl. BRADFORD u.a. 1964, 100 ff). WIERINGA (1973) spricht in diesem Zusammenhang vom 'Wegwerfseminar'. BATCHELDER & HARDY kritisieren: "Durch das Sensitivity Training befreien sich eine Menge von Leuten und können ihre Erfahrung doch nicht umsetzen... Einige werden so sensitiv, daß sie unfähig werden auch nur eine Entscheidung an ihrer Arbeitsstelle zu treffen" (1968, 80). SCANLAN (1971) ist der Meinung, daß entscheidende Elemente im Sensitivity Training eine grundlegende Kluft zur Effektivität am Arbeitsplatz aufweisen. HOUSE (1967) betont, daß Spontaneität und Echtheit nicht zwangsläufig zu konstruktiven Veränderungen am Arbeitsplatz führen, ebenso wenig wie die ausschließliche Verbesserung von Wahrnehmungsverhalten.

f) Theorie, Praxis und empirische Forschung gruppendynamischer Konzepte verletzen wissenschaftliche Minimalbedingungen.

In diesem Zusammenhang gelten die Vorwürfe zunächst der mangelhaften Theoriebildung. So spricht GOLDBERG (1971) von einer "antirationalen Bewegung". Sie ignoriere Kritik und leugne die Notwendigkeit angemessener Trainingsforschung. KOCH kritisiert vor allem den trivialen Gebrauch wichtiger Begriffe (1971, 123). Ähnlich polemisiert auch WINN "... der antiintellektuelle Schlag einiger Befürworter der neuen Welle treibt einen häufig zur Verzweiflung. Das sind Gefolgsleute der 'Tu es jetzt und bedenk es später Planung'" (1970, 359).

Diese Kritiken am allgemeinen theoretischen Erkenntnisstand ziehen zwangsläufig solche gegenüber der Praxis nach sich. So bemängelt LAKIN (1970) die unkontrollierte, wenig theoriegeleitete Praxis mit dem Hinweis darauf, daß das unterschiedliche Rationale hinter den Zwecken in keiner expliziten Beziehung zur praktischen Durchführung stehe. LOMRANZ u.a. (1972) sehen in dem Fehlen eines konsistenten Rationale den wesentlichen Faktor für die augenblickliche Zersplitterung gruppendynamischer Praxis. ODIORNE (1963) spricht von einer "Kultischen unkontrollierten Praxis". BUNKER kritisiert "... in der Wissenschaft genügt es nicht, etwas zu tun, weil es zu klappen scheint. Verantwortlichen Handeln erfordert Verständnis für die Effekte und die Prozesse durch die sie erreicht werden" (1965, 132). STONE spricht von einer Unklarheit der Ziele und Mittel (zitiert nach GOLDBERG 1971). Angegriffen wird auch die häufig verwendete Praxis, nach einem Training Wirkungen als Ziele bei den Teilnehmern abzufragen, als Ersatz für präskriptiv normative Definitionen.

Die empirischen Kontrollen werden ebenfalls hart kritisiert. Nach TAYLOR (1967) fehlen wesentliche positive Forschungsergebnisse. Die Forschung sei zu schnell befriedigt mit der Antwort 'Ihr Kurs hat einen neuen Menschen aus mir gemacht'. Beispiel dafür mag die folgende Auswertung mehrerer Trainingskurse von BATCHELDER & HARDY sein: "Die Ergebnisse sind durchaus sehr positiv, sowohl in Qualität als auch in Quantität. Aber die 'Veränderungen', von denen die Teilnehmer fühlten, daß sie in ihnen stattgefunden haben, werden nicht unmittelbar umgesetzt in neue Verhaltensformen und werden deshalb nicht von anderen Mitgliedern bemerkt" (1968, 66). Hier ist eine theoretische Begründung nötig für den Wert rein subjektiver Veränderungsgefühle.

Kritisiert wird auch der Stil wissenschaftlicher Diskussion in der Auseinandersetzung um gruppendynamische Konzepte: "Die zerstörerischste Kritik am Sensitivity Training ist die, daß es in sein System eine automatische Abwehr ordentlicher vernünftiger Kritik eingebaut hat. Das ist eine gefährliche Rigidität. Sie sollte zuerst korrigiert werden" (ODIORNE 1963, 274). ODIORNE bemängelt sowohl den Umgang mit sachlicher Kritik als auch mit den Kritikern selbst: "Allein die Tatsache, daß du vom Gruppentraining nichts hältst, zeigt, daß du schwerwiegende emotionale Probleme hast." Solche Argumente ad hominem sind an sich schon fatal. ODIORNE weist vor allem auf ihre Konsequenz hin, daß aus kritischen Einwänden kaum Folgerungen für Theorie und Praxis gezogen werden.

4. Stellungnahme des Verfassers

Der bisherige kurze Überblick soll mehr sein als eine historische Pflichtübung, denn Forschung ist nicht wertvoll an sich. Sie muß sich legitimieren durch Fragestellungen expliziter Wichtigkeit. Neben innerer Logik hängt ihr Wert wesentlich vom Bezug zum Forschungskontext ab. Dieser muß explizit definiert werden.

Angesichts großer, wenig präzisierter Ansprüche, vielfältig divergierender Praxis und grundlegender Kritik, möchte ich deutlich machen, wieweit ich mich mit der Kritik und den Ansprüchen gruppendynamischer Konzepte identifiziere. Beides ist wichtig, denn man darf die Interpretation nicht mehr nur Kritikern und Enthusiasten überlassen (vgl. OHM 1973, 96). "Wie alle relativ neuen und in Entwicklung befindlichen Bewegungen, muß die Laboratoriumsmethode genauso vorsichtig gegenüber ihren Freunden sein, wie gegenüber ihren Feinden. Und sie sollte

viel vorsichtiger vor überenthusiasten Anhängern sein als gegenüber ernsthaften Kritikern" (vgl. GOLEMBIEWSKI u.a. 1970, 9).
Bisher wurde die zitierte Kritik in gruppendynamischen Arbeiten noch kaum theoretisch oder empirisch aufgegriffen (vgl. ODIORNE 1963). Man kann daher nicht erwarten, daß ein bloßes Mehr an Forschung, zwangsläufig die Probleme löst. Die Ursachen sind wohl auf beiden Seiten zu suchen: Durch den großen Zulauf an Teilnehmern kümmerten sich Gruppendynamiker mehr um die Praxis als um theoretische Aufarbeitung. Andererseits liegt das auch an der Art der Kritik. Fast jeder Einwand trifft Theorie, Praxis und Forschung, Methoden und Ziele gleichermaßen. Die ausgesprochene bzw. unausgesprochene Empfehlung ist meist: Nicht eher weitermachen, bis theoretische Klarheit herrscht, bzw. gruppendynamische Trainings ganz zu unterlassen. Die Kritiker formulieren kaum positive Verhaltensvorschläge bzw. empirisch prüfbare Vorwürfe, was wiederum an der mangelnden Differenzierung des Gegenstandes liegt. Dies mag etwas verständlicher machen, warum Gruppendynamiker diese Kritik ignorieren bzw. ebenso pauschal damit umgehen und der Forschungsstand nach wie vor um die Frage kreist: Laboratorien ja oder nein? Will man zu der Frage nach konkreten Optimierungsstrategien kommen, so wird man zunächst die Kritikpunkte auf ihre positiven Anregungen hin untersuchen müssen.

zu a) Gruppendynamische Konzepte sind weithin gesellschaftlich irrelevant bzw. reaktionär.

Diesem Einwand muß zunächst zugestanden werden, daß prinzipielle Interessenkonflikte nicht auf Kommunikationsschwierigkeiten reduziert werden können (vgl. SCHÄUBLE u. SIELAND 1972). Allerdings können bei Interessenkonflikten Kommunikationsschwierigkeiten eine zusätzliche Rolle spielen. Umgekehrt läßt sich ein beachtlicher Teil individuellen Leids feststellen, der nur

zum Teil oder gar nicht auf Interessenkonflikte zurückgeführt werden kann: "Die Beziehungen zu anderen (können) eine Quelle tiefster Befriedigung und schwärzesten Elends sein" (ARGYLE 1972, 426). Von besonderer Bedeutung ist dabei die soziale Anerkennung. Sie "spielt in unserer Gesellschaft ungefähr die Rolle des Geldes in der Wirtschaft" (SKINNER zitiert nach GRAUMANN 1972, 1116). Schließlich ist sicher, daß Interaktionen in Kleingruppen zunehmend wichtig werden am Arbeitsplatz, im pädagogisch-didaktischen Bereich und in der Freizeit (MIAL 1968, 421). Die erfolgreiche Arbeit in kleinen Gruppen hängt aber mindestens teilweise von Kommunikationsfertigkeiten ab, und daher ist ein entsprechendes Training notwendig, um hier Verbesserungen zu erzielen (vgl. PYKE & NEELY 1970, 292). Für Kommunikationsprobleme im Wissenschaftsbereich führt PIONTKOWSKI aus: "Gruppendynamik kann nur an spezifischen Stellen eingesetzt werden, wenn nämlich Kommunikationsstörungen wirklich gruppenintern bedingt sind" (1973, 229).

Der Einwand hat damit zunächst eine explizite Reduktion des Anspruchs bewirkt und die Präzisierung: Steigerung der Interaktionskompetenz ist deutlich weniger als Emanzipation, aber gleichzeitig eine notwendige Sache. Damit bietet sich die Möglichkeit, eine äußerst starre, dogmatisch geführte Kontroverse weiterzuentwickeln (vgl. ABRAMS u. HEIDRICH 1972; OHM 1973). Kernstück dieser m.E. dogmatischen Sackgasse ist der Vorwurf potentieller Systemstabilisierung: "Diese Gruppenverfahren arbeiten lediglich auf eine individuelle Erhöhung der Toleranz gegenüber gesellschaftlich vermittelten Konflikten hin, machen soziale Probleme zu individuell-psychischen: machen tauglich für weitere Ausbeutung" (BERG & JANDER 1971, 249). Diese Autoren relativieren den Vorwurf prinzipiell reaktionärer Wirkung (vgl. OHM 1973) nur wenig, wenn sie ausführen:"Für unser Problem heißt das, für die Zukunft Formen und Inhalte der Gruppenarbeit zu entwickeln,

deren Folgen für dieses System nicht mehr konsumierbar sind" (BERG & JANDER 1971, 247). ECK (1965) weist auf vergleichbare Aktivitäten in der DDR hin. Er macht deutlich, daß eine auf kollektive Produktion angewiesene Gesellschaft schon aus ökonomischen Gründen auf ein Training kooperativen Verhaltens nicht verzichten kann. ECK bezeichnet die Laboratorien als 'Mischlingskind der kapitalistischen Gesellschaft'. "Wir sollten das Kind nicht ohne weiteres mit ihr verdammen: Genauere Untersuchungen über Lebensfähigkeit, die Tüchtigkeit und die Fähigkeiten sollten jedem Urteil vorausgehen. Vielleicht kann eines Tages mit Hilfe einer guten sozialistischen Erziehung ein wertvolles wissenschaftliches Instrument für Forschung und Praxis daraus werden" (ECK 1965, 174). In diesem Zusammenhang kann man mindestens vermuten, daß gesteigerte Kommunikationskompetenz auch der Auseinandersetzung über ideologisch wesentliche Inhalte zugute kommen kann.

Subjektive Aspekte spielen z.B. bei der Übermittlung ideologischer Standpunkte eine wesentliche Rolle. So betont SADER: "Für das Handeln und Verhalten des Menschen ist es zweifellos entscheidend, wie er selbst die Welt um sich herum erlebt und nicht wie er sie nach Auffassung der Psychologen erleben müßte" (1974). Die erforderliche Internalisierung objektiver Notwendigkeiten ist also bis zu einem gewissen Grade auf die Diskussion subjektiven Empfindens angewiesen. Wer schließlich Wert darauf legt, seinen ideologischen Standpunkt in Verhalten umzusetzen, wird schnell erfahren, wie hinderlich individuelle subjektive Probleme, ungeachtet ihrer sozialen Vermittlung, in der konkreten Praxis sind. Er wird außerdem merken, wie nützlich Interaktionskompetenz für die Verwirklichung seiner Vorstellungen ist.

GIERE (1972) kritisiert die übliche gruppendynamische Praxis als unverbindliches Spiel. Man muß diesen negativ polemisierenden Spielbegriff nicht mitvollziehen.

VORWERG bezieht sich auf RUBINSTEINs Theorie zur Rolle des Spiels und versteht Spiel als Ausbildung von Verhaltensentwürfen (1971, 8).
Die Kritik gesteigerter Manipulierbarkeit wird von ARGYLE (1972) aufgenommen: Der sozial Kompetentere kann nur beschränkt diese Fertigkeiten für seinen Vorteil und gleichzeitig zum Nachteil anderer ausnutzen. Menschen sind gegenseitig in ihren Interaktionen abhängig. Nicht einmal ein Kaufmann kann auf die Dauer seine Kunden übertölpeln ohne sie zu verlieren. Dieses Argument ist zweifellos alleine nicht schlagend. Aber: Wie jede wissenschaftlich fundierte Kritik wird sich auch die ideologisch motivierte nicht pauschal gegen Laboratorien wenden können. Will sie ernst genommen werden, so muß sie sich gegen konkrete Zielgruppen, Inhalt oder Methoden wenden (vgl. FITTKAU 1972). Dieser Anspruch trifft allerdings auch Trainingsveranstalter. Es genügt nicht, daß sie auf progressive Methoden und relevante Populationen hinweisen. Trainingsinhalte und Ziele müssen genauso wertend legitimiert werden. Von Kritikern wie von Veranstaltern sollte außerdem der konkrete Verwendungszusammenhang reflektiert werden. So muß man Laboratorien nicht unbedingt isoliert sehen. Nach HÜPPAUFF u.a. (1972) ist es sinnvoll, Laboratorien ganz gezielt als Vorarbeit, als konzentriertes 'unfreezing' einzusetzen, um danach in Form intensiver Arbeitskreise inhaltlich weiter zu arbeiten.
Wenn schließlich die Entstehung des Sensitivity Trainings im kapitalistischen System als Beleg für die Entfremdung, für die Unvereinbarkeit von Konkurrenz und Offenheit gewertet wird (vgl. OHM 1973, 96), so müßte man dem Training von Gefühlsäußerungen potentiell entfremdungsaufdeckende Wirkung zusprechen können.
Es scheint mir daher sinnlos, ein Methodeninventar zu verdammen, weil es auf einem wesentlichen Gebiet, der emanzipatorischen Relevanz, nicht hält, was überenthu-

siastische Anhänger versprachen. Die positive Konsequenz dieser Kritik muß vielmehr sein:

- normativ operationalisiert vorher zu explizieren, welche Ziele man mit welchen Methoden für erreichbar hält, um auf diese Weise dogmatische Argumentationen durch empirisch offene Fragen zu ersetzen;

- den positiven Verwendungszusammenhang der Ziele durch den Nachweis bestimmter Funktionen und expliziter Wertungen für Individuen und Gruppen zu legitimieren (Intentionskontrolle);

- faktische, negative Konsequenzen aufspüren, nach Kompensationsmöglichkeiten suchen, Vor- und Nachteile abzuwägen, um zu entscheiden, ob ein Abbruch von Trainingsveranstaltungen notwendig ist (Wirkungskontrolle).

Dem wesentlichen Einwand wurde also Rechnung getragen, durch die Reduktion des Anspruches vom emanzipatorisch relevanten Allheilmittel zu einem Training in Interaktionskompetenz. Diese Einschränkung zusammen mit der geforderten theoretischen Reflexion und empirischen Kontrolle sind keine hinreichende Lösung der Kontroverse, wohl aber ein notwendiger Schritt im Sinne dieser Kritik und ein Fortschritt gemessen am Bisherigen.

zu b) Gruppendynamische Konzepte akzentuieren den affektiven Bereich zu stark.

Dieser Kritik muß zunächst die Information entnommen werden, daß in Konzept bzw. Praxis des Sensitivity Trainings die Möglichkeit steckt, daß Teilnehmer hauptsächlich emotionalisieren, ohne Verhaltenskonsequenzen zu erarbeiten. Speziell dieser Vorwurf trifft nicht alle Konzepte gleichermaßen. PSATHAS u.a. (1966) untersuchten mit Inhaltsanalysen Trainerinterventionen verschiedener

Gruppen und stellten fest, daß Gefühlssprache und Feedback nur unter den fünf häufigsten Reaktionen zu finden waren, nicht aber durchgängig an erster Stelle. Insgesamt fanden sich elf hauptsächliche Themenbereiche in sieben Gruppen. Zu ähnlichen Unterscheidungen kommen LOMRANZ u.a. 1972.
Diese Kritik sollte mindestens als Aufforderung akzeptiert werden, die Rolle der Emotionen und des affektiven Bereichs in Methoden und Ziel theoretisch zu beschreiben, um gleichzeitig empirisch prüfbare Forschungsansätze zu ermöglichen.
Theoretisch und praktisch bedeutsam ist insbesondere die Beziehung zwischen dem affektiven-, dem kognitiven-und dem Verhaltens-Bereich (vgl. ARGYRIS o.J., 272).
Mindestens muß man den Vorwurf von DIMOCK ernst nehmen: "Wenn du nicht beschreiben kannst, was du gelernt hast, hast du es vermutlich nicht gelernt" (1971, 15). Damit soll nicht gesagt werden, daß sich der Wert eines Trainings in seiner Bedeutung für Alltagsprobleme erschöpft. Das Training kann zusätzliche Anregungen geben, die Eigenwert haben und z.B. zu neuen Formen der Lebensgestaltung anregen. Das sind aber m.E. begrüßenswerte Zusatzfunktionen. Qualität und Existenzberechtigung eines Trainings sollten sich jedoch ausschließlich an seiner Relevanz für bestehende Alltagsprobleme entscheiden.

zu c) Viele gruppendynamische Konzepte sind zu stark individuumzentriert.

Diesem Vorwurf werden Trainingsveranstalter nur dann entgehen, wenn sie ihre Liste verschiedener, wenig definierter Ansprüche ersetzen durch präzise Zielvorstellungen. Mindestens muß man zugeben, daß unter dem Deckmantel demokratisch nicht-direkten Trainerverhaltens Trainingsmethoden und Inhalte relativ häufig individuell beliebig realisiert werden. Ein Trainer, der explizit

Kooperationsverhalten in Gruppen zum Thema seines Trainings macht, wird zwangsläufig anders intervenieren als einer, dem es um Selbst- und Fremderfahrung geht. Für den Bereich empirischer Erfolgskontrollen werden sich höchstens explizit individuumzentrierte Trainingskonzepte mit subjektiven Selbstberichten zufrieden geben können. Alternative Konzepte, denen es z.B. mehr um Interaktionskompetenz geht, werden sich bei empirischen Erfolgskontrollen vornehmlich auf Interaktionsverhalten beschränken müssen. Ein Training, dem es um Interaktionskompetenz geht, wird sich darüber hinaus mehr als ein individuumzentriertes Training ökonomischen Maßstäben stellen müssen. Man muß prüfen, ob Kosten und Nachfolgelasten mit dem Nutzen in vernünftiger Relation stehen (vgl. GOLEMBIEWSKI u.a. 1970, 12). Angemessene empirische Kontrollen sind daher sowohl für die Trainingsauswertung wie für eine kontrollierte Optimierung besonders wichtig. Sie sollen aus diesem Grund in der vorliegenden Arbeit besonders ausführlich diskutiert werden.

zu d) Gruppendynamische Konzepte unterscheiden nicht genau zwischen therapeutischen und pädagogischen Ansprüchen.

Ein Konzept, das diese Kritik aufnimmt, wird mindestens den eigenen Standpunkt in dieser Sache definieren müssen. Es genügt zweifellos nicht, durch Verallgemeinerungen diese Kontroverse zu verharmlosen. Dieser Vorwurf trifft z.B. CLARK, wenn er die kritische Anfrage mit dem Hinweis herunterspielt, bei beiden Begriffen handle es sich um Veränderung, und daher sei diese Kontroverse eigentlich ein fruchtloses Spiel mit Worten (vgl. CLARK 1963, 116).
Man muß vielmehr zur Kenntnis nehmen, daß Trainer kraft ihrer Rolle Gruppenaktivitäten z.B. auch auf einzelne Teilnehmer konzentrieren können. In der konkreten Trai-

ningspraxis ist es durchaus entscheidend, ob ein Trainer mit therapeutischen Ambitionen es z.B. darauf anlegt, einzelne Teilnehmer mit ihren Verdrängungstendenzen zu konfrontieren, sie gewissermaßen vor der Gruppe zu stellen, oder mehr einem pädagogischen Anliegen nachgeht. Dann geht es ihm z.B. um konkrete Interaktionsmängel, die er nicht unbedingt an einem bestimmten Teilnehmer durcharbeiten muß.

Selbst wenn man die Gefahr emotionaler Zusammenbrüche im Training nicht höher einschätzt als z.B. in der Ehe und im Laboratorium mit weniger Unfällen rechnet als beim Skifahren (vgl. SADER 1972), bleiben zwei Fragen offen: Welche Rolle spielt der Leidensdruck von Teilnehmern im Trainingskonzept? Welche Fertigkeiten hat der Trainer, damit angemessen umzugehen?
Nach dem noch zu begründenden Konzept geht es mir ausgesprochen nicht um Therapie. Wohl aber um Erziehung, Prophylaxe und Erleichterung der Interaktion im Sinne ARGYLEs: "Ausführliches Training sozialen Fertigkeiten, etwa in der Schule, könnte zur Vorbeugung gegen Psychische Störungen beitragen" (1972, 424), bei Schülern und Lehrern!

zu e) Trainingsgruppen sind in der Praxis erfolglos.

Diese Kritik ist zweifellos besonders vernichtend. Sie trifft allerdings nicht auf alle Trainingskonzepte in gleichem Umfang. So stellt FITTKAU fest: "Kommunikations- und Verhaltenstrainings in der Erzieher- und Lehrerausbildung und Fortbildung können beobachtbare Widersprüche im Erziehungsgeschehen deutlich vermindern" (1972, 252). Um dieser Kritik zu begegnen, wird man in Zukunft Trainingsziele nicht nur theoretisch begründen dürfen. Man muß Problemanalysen in den Alltagssituationen der Teilnehmer anstellen, um die Auswahl definierter Trainings-

ziele pragmatisch abzusichern. Weiter wird man theoretisch und empirisch aufmerksam den Prozeß verfolgen müssen, der nach dem Ende eines Trainings in Gang kommt. Was üblicherweise mit dem "Transfer-Problem" (vgl. SADER & SCHÄUBLE 1972) bezeichnet wird, muß so differenziert werden, daß man zu konkreten Optimierungsmaßnahmen findet. Schließlich muß ein Trainingskonzept, das seine Existenzberechtigung aus möglichst nachweisbaren Erfolgen ableitet, dieser Kritik Rechnung tragen durch realistisch definierte, empirisch prüfbare Ansprüche.

zu f) Rücksicht auf wissenschaftliche Minimalbedingungen.

Dieser Vorwurf trifft nach meiner Literatur- und Praxiskenntnis bedenklich oft. So sollten z.B. widersprüchliche Forschungsergebnisse Konsequenzen für Forschungsdesigns, Theorie und Trainingspraxis haben. Dennoch beschränken sich viele empirische Arbeiten auf exzessives Exhaurieren und mindern so den Wert ihrer Aussagen durch vieldeutige Interpretationen. So z.B. KASSARJIAN (1965) bzw. MC LEISH & PARK (1972), wenn sie sinngemäß formulieren: Entweder sind die Trainingseffekte auf diesen Dimensionen zu schwach oder die empirischen Instrumente nicht empfindsam genug. Möglich ist auch, daß das Training in diesen Dimensionen nicht wirkt, sondern in anderen.
Ich möchte vorschlagen und mich selber bemühen, besonders folgende Argumentationsfiguren zu vermeiden:

- o <u>Extremisieren:</u> z.B. 'Ohne Offenheit muß Kommunikation scheitern'. In der Realität trifft dieses Extrem nur auf ganz seltene Therapiefälle zu, mit denen die meisten Trainingskonzepte als Teilnehmer nicht rechnen.

- o <u>Relevanzüberlegungen, die sich auf theoretische Möglichkeiten stützen und nicht auf realisierbare Praxis:</u> In diesem Zusammenhang werden Zielperspekti-

ven und Möglichkeiten gruppendynamischer Veranstaltungen aufgelistet, von denen jeder Unterpunkt Jahre mühenvollen Schweißes aller Beteiligten kosten würde, um nur annähernd realisiert zu werden. Man hat den Eindruck, daß durch solche Aufzählungen den Teilnehmern der schwarze Peter in die Schuhe geschoben wird, welche der vielen relevanten Möglichkeiten sie wie intensiv realisieren. Umfassende Relevanzüberlegungen dieser Art sind sinnvoll für große Forschungsprojekte. Für eine konkrete Trainingsveranstaltung sind sie irreführend. Sie vergiften zudem das Klima für kritisch rationale Auseinandersetzungen, denn solche Formulierungen von Zielperspektiven und Möglichkeiten sind prinzipiell weder empirisch noch theoretisch falsifizierbar.

- Inhaltlich richtige Aussagen sind nicht zwangsläufig als didaktische Handlungsanweisungen qualifiziert. So ist die Feststellung zweifellos richtig: Das Verhalten eines Menschen kann man nur verstehen, wenn man alle relevanten Reize seiner Situation z.B. auch seine komplizierten Rollenabhängigkeiten in Rechnung stellt. Man kann daraus aber nicht die Forderung ableiten: Gruppendynamische Laboratorien müssen diese komplexe Realität berücksichtigen, um wirksam zu sein. Ebenso kann man aus der richtigen Feststellung, 'Einstellungen sind eine entscheidende Determinante für Verhalten' nicht ableiten: 'Daher muß man sich im Training primär um Einstellungsänderungen bemühen.

- Der unbegründete Schluß von empirischen Indikatoren auf erreichte Trainingsziele muß aus mehreren Gründen zurückgewiesen werden. So stellen z.B. GENSER u.a. (1972) Trainingsteilnehmern die Frage: 'Hat sich Ihr Verständnis psychischer Prozesse in Gruppen erhöht?', und bieten dazu eine fünfstufige Antwortskala. Aus den Antworten schließen sie: "Für die

Teilnehmer sind Gruppenprozesse transparenter geworden" (1972, 78). Hier werden einmal subjektive Eindrücke mit Fakten verwechselt. Zum anderen wird eine allgemeine Frage vorgegeben, deren Auswertungsrelevanz von inhaltlich konkretisierten Antworten abhängt. Das kann man von einer Skalenmarkierung nicht gerade sagen. Unabhängig davon vergessen empirische Forscher bei der Interpretation ihrer Ergebnisse oft die spärliche Operationalisierung allgemeiner und weitreichender Konstrukte. Es ist m.E. prophylaktisch nützlich, bei der Interpretation wenigstens im Nebensatz auf die verwendeten Maße zu verweisen. Es scheint mir keine bedeutungslose Haarspalterei, wenn man die Aussage, 'Nach dem Training zeigt sich bei den Teilnehmern ein Zuwachs an Selbstkongruenz' durch den Hinweis ergänzt: 'gemessen in 22 bipolaren Eigenschaftsskalen.'

o Vermischung von Kapazität und Realisation: Wer nach Testergebnissen entsprechende Verhaltensänderungen postuliert, unterliegt einem weiteren oft verwendeten Fehlschluß: Wenn bei klinischen Extremgruppen ein Gesundungsprozeß kovariiert mit entsprechenden systematischen Veränderungen in einem Instrument zur Ich-Ideal-Selbstkongruenz, so kann man, abgesehen von Validitätsunklarheiten, für dieses Maß in einer Normalpopulation, nicht ohne weiteres von Testreaktionen auf angemessenere Reaktionen im Alltag schließen. Solche Vermutungen bleiben nach empirischem Brauch auch dann Hypothese, wenn man theoretische Argumente für diese Übertragung ins Feld führen kann. Besonders häufig wird in diesem Zusammenhang der Hinweis verwendet, daß eine positivere Selbstwahrnehmung sich auf das Alltagsverhalten auswirkt. Solche Überlegungen erlauben höchstens mit verbesserten Kapazitäten dieser Person zu argumentieren, deren Realisierung - wie nicht nur aus der

Intelligenz- und Einstellungsforschung bekannt ist -, längst nicht immer und auf allen Gebieten zwangsläufig erfolgt.

- Vermischung von Wirkungen erster, zweiter und dritter Ordnung: Ein Beispiel dafür liefert CLARK, wenn er nach veränderten Testreaktionen eines Teilnehmers mit einem vollkommeneren Verhaltensrepertoire rechnet und erwartet: "Das Individuum ist nun kongruenter und eben dadurch mehr in der Lage, auch anderen zu helfen, größere Kongruenz zu erreichen" (1963, 128). Ich möchte in diesem Zusammenhang vorschlagen, Trainingswirkungen nach ihrer Wahrscheinlichkeit in drei Klassen einzuteilen:

Abb. 1: Unterscheidung von Trainingswirkungen nach ihrer Wahrscheinlichkeit

Bezeichnung und Wahrscheinlichkeit	Kriterium	Beispiel für die Erwartung im Alltag
Wirkung 1. Ordnung (realistisch)	im Training so geübt	Feedback mit einem positivgesinnten Partner
Wirkung 2. Ordnung (wahrscheinlich)	im Training so nicht geübt	Feedback beim Streit mit mehreren Personen
Wirkung 3. Ordnung (unwahrscheinlich ohne besondere Trainingsmaßnahmen)	setzt konstruktives Verhalten Nichttrainierter voraus	Verbesserung des Arbeitsklimas durch Feedback

Diese Unterscheidung ist m.E. nützlich für den Umgang mit Interpretations- und Bewertungsproblemen. So rechnet CLARK in dem gerade zitierten Beispiel mit Wirkungen dritter Ordnung, die deshalb relativ unwahrscheinlich sind, weil für ihre Verwirklichung die konstruktive

Mitarbeit nichttrainierter Kollegen erforderlich ist. Aus dem gleichen Grund kann man nicht einfach nach dem Training von Feedbackverhalten damit rechnen, daß sich im Alltag, am Arbeitsplatz des Teilnehmers, spezielle Verbesserungen ergeben. Entscheidende Voraussetzung dafür ist, daß der Feedbackempfänger konstruktiv mitarbeitet. Ein Trainingskonzept sollte diesen Anspruch nur dann formulieren, wenn im Laboratorium nicht nur Feedbackverhalten, sondern auch Reaktionen auf unangemessenes Verhalten des Feedbackempfängers trainiert wurden. Solche Wirkungen dritter Ordnung sind extrem unwahrscheinlich, wenn die Teilnehmer im Laboratorium darauf nicht vorbereitet wurden, und zudem die konstruktive Mitwirkung von Nichttrainierten vorausgesetzt wird. Wirkungen zweiter Ordnung verlangen demgegenüber vom Trainingsteilnehmer nur eine Generalisierung bestimmten Verhaltens. So kann etwa im Training Feedback nur zwischen zwei Partnern geübt worden sein. Der Trainer kann trotzdem mit relativ hoher Wahrscheinlichkeit vermuten, daß Teilnehmer auch in Alltagssituationen Feedback erbitten, in denen mehrere Kollegen zusammen sind. Wirkungen erster Ordnung sind schließlich solche, deren Verhaltensbedingungen im Training im Rahmen konkreter Alltagssituationen trainiert wurden. Relevanzüberlegungen zu einem Trainingskonzept sollten sich besonders auf solche Wirkungen erster bzw. zweiter Ordnung beschränken.

o Dysfunktionale Isolierung von Variablen

Drei Bedingungen fördern m.E. die Isolierung von Variablen ohne Rücksicht auf ihre pragmatische Relevanz:

- abstrakt statische Interpretationen theoretischer Aussagen;

- fehlende intra- und interdisziplinäre Verschränkung empirischer Ansätze;

- die Tendenz zu apologetischen Rückversicherungen nach der unreflektierten Verwendung vorhandener empirischer Instrumente.

Gerade die empirische Forschung unterliegt dieser Gefahr. So spielte z.B. im Umgang mit Lernstörungen lange Zeit der Intelligenztest die entscheidende Rolle oder im Bereich der Unfallforschung die Variable 'Reaktionszeit', ohne daß man die Wirkung von Kompensationsmechanismen in Rechnung stellte. In der Gruppendynamik konzentriert man sich häufig auf den Bereich der sozialen Wahrnehmung mit dem Argument: 'Wenn die soziale Wahrnehmung schlecht ist, kommt es zwangsläufig zu ungeeignetem Verhalten.' Auch hier kann man mit wirksamen Kompensationsmechanismen rechnen und sollte diese entsprechend trainieren. Soziale Wahrnehmung ist vor allem ein Prozeß, bei dem mindestens häufig falsche Prämissen durch kontinuierliche Rückkoppelung so kompensiert werden, daß das Verhalten relativ angemessen wird.

o Psychologismen: Psychologische Untersuchungen erfassen zwangsläufig nur Teilbedingungen der Interaktion. Solche Teilbedingungen werden aber zum Alleinentscheidenden, wenn man z.B. Einstellungen als Ursachen klassifiziert und sie damit entsozialisiert und von geschichtlichen Dimensionen abstrahiert (vgl. ABRAMS u.a. 1972). Psychologistische Verkürzungen liegen auch vor, wenn man die Ursachen von persönlichen Mängeln nur im Individuum sucht, statt sie aus mangelnden Anforderungen bzw. Überforderungen der sozialen Umgebung abzuleiten.

Insgesamt wird man sich von dem Vorwurf unwissenschaftlichen Vorgehens nur in dem Maße befreien können, wie man vorhandene Fragen aufgreift und für seine eigene

Praxis Rangreihen entwickelt, um die anstehenden Probleme der Wichtigkeit nach abzuarbeiten.

Die vorliegende Arbeit will einige der bisher beschriebenen Probleme aufgreifen und exemplarisch eine theoretische und empirische Bresche in den Berg von Aufgaben schlagen. Die Arbeit wird sich beschränken auf eine theoretische Intentionserklärung und empirische Praxiskontrolle im Sinne LAKINs: "Der Überblick über die Probleme der Wirkungsforschung legt jedenfalls nahe, sich wieder mehr um die unvollständige Aufgabe zu kümmern, was in der Trainingsgruppe passiert, bevor man Wirkungen spezifiziert auf das Individuum und seine Umgebung" (1972, 197). Die Arbeit befaßt sich mit der Frage, was nach dem theoretischen Trainingskonzept gefördert bzw. anerzogen werden soll, und empirisch tatsächlich realisiert wird. Es sollen theoretische Grundlagen erarbeitet werden für die Entwicklung von Trainingskonzepten und die empirische Kontrolle der Beziehungen zwischen Trainingskonzept und Realisation. (Zur Beziehung zwischen Realisation und Trainingswirkung s. SCHÄUBLE, in Vorbereitung.)

II. Probleme bei der empirischen Kontrolle gruppendynamischer Laboratorien

Ein wichtiges Ziel dieser Arbeit ist die Suche nach theoriegeleiteten empirischen Praxiskontrollen für gruppendynamische Laboratorien. Entsprechende empirische Instrumente sollen dazu dienen, Elemente der Trainingspraxis auf ihre Wirksamkeit zu prüfen und gegebenenfalls kontrolliert zu optimieren. Es liegt nahe, zu diesem Zweck zunächst die bisherige empirische Forschung der ersten 25 Jahre auszuwerten, um nicht vielen isolierten Einzelarbeiten eine neue hinzuzufügen, wie auch SADER (1972) und LAKIN (1972) fordern. Für unseren Zusammenhang brauchen nicht die einzelnen Ergebnisse aufgelistet zu werden, wie z.B. in den lesenswerten kritischen Sammelreferaten von CAMPELL & DUNETTE (1968); WATSON (1969); sowie COOPER u.a. (1971). Vielmehr soll die bisherige empirische Forschung unter zwei Aspekten beleuchtet werden:

- Liefern die empirischen Arbeiten Argumente für die Diskussion der Hauptkritikpunkte (s. o.)?
- Liefern sie Hinweise auf die Wirkung spezieller Trainingselemente bzw. auf konkrete Optimierungsstrategien?

1. Hauptvarianten empirischer Trainingskontrollen

Man kann sich über den gegenwärtigen Stand der empirischen Forschung aus verschiedenen Quellen informieren:

- aus Sammelreferaten, z.B. D. STOCK (1964); CAMPELL und DUNETTE (1968); WATSON (1969); COOPER und MANGHAM (1971); HELMREICH u.a. (1973),
- in den Psychological Abstracts und den Dissertationen Abstracts unter den entsprechenden Stichworten,

- in den Kapiteln einschlägiger Bücher: EGAN (1970); ARGYLE (1972); LAKIN (1972) ...,
- in den entsprechenden Zeitschriften, besonders 'Journal of Applied and Behavioral Science', 'Human Relations', 'Gruppendynamik' (Stuttgart) und 'Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik' (Göttingen).

Die Unterscheidung zwischen Trainingsprozeß und Wirkungsforschung wird bisher eher gefordert als durchgeführt (vgl. GENSER u.a. 1972; LAKIN 1972). Ansatzweise unterscheiden MARTIN (1957) und CAMPELL und DUNETTE (1968) mit den Begriffen 'internale und externale Kriterien' die bisherigen Forschungsarbeiten. Viel gebräuchlicher ist die bloße Zuordnung der empirischen Arbeiten zu untersuchten Themenbereichen bzw. verwendeten Instrumenten (vgl. STOCK 1964; COOPER und MANGHAM 1971; FENGLER 1972). Die folgende Analyse beschränkt sich auf Arbeiten, die Variablen im Trainingsprozeß beschreiben, bzw. die empirischen Daten unmittelbar vor bzw. nach dem Training erhoben haben. Damit werden reine Wirkungsforschungen back home ausgeschlossen.

Es ist m.E. sinnvoll, die empirischen Arbeiten nach ihrer strategischen Konzeption und ihrem Funktionswert für Theorie und Praxis gruppendynamischer Laboratorien zu unterscheiden. Auf diese Weise erhält man vier verschiedene Designgruppen:

a) Beziehungen zwischen Trainingsteilnahme und Testreaktionen bzw. zwischen Testreaktionen:

Ein großer Teil empirischer Untersuchungen versucht Veränderungen vor gegenüber nach dem Training zu erfassen, etwa mit folgenden Fragestellungen: Ändern sich im Trainingsverlauf das Selbst- und Idealbild der Teilnehmer, gemessen in Einschätzskalen (vgl. CAMPELL und DUNETTE 1968, 91; COOPER und MANGHAM 1971, 25 ff;

MC GEE 1970). Wird die interpersonale Wahrnehmung der Teilnehmer genauer, gemessen in der Voraussagegenauigkeit fremder Fragebogenantworten (vgl. CAMPELL und DUNETTE 1968, 92)? Ändern sich im Trainingsverlauf Persönlichkeitsvariablen z.B. im 16 PF (vgl. CAMPELL und DUNETTE 1968, 95)? Ändern sich Einstellungen, gemessen in Fragebogen (vgl. CAMPELL und DUNETTE 1968, 94)? So untersuchte BALL (1971) die Beziehung zwischen dem Personal Orientation Inventory und dem Fundamental Interpersonal Relations Orientations Behavior Questionaire. Auch CARRON (1964) und BAUMGARTEL & GOLDSTEIN (1967) benutzten Fragebogen als abhängige Variable.

b) Beziehungen zwischen manipulierbaren Trainingsvariablen und Testreaktionen:

Solche Arbeiten befassen sich mit Einzelaspekten am Trainingsprozeß z.B.: Wie wirken sich homogene bzw. heterogene Gruppenzusammensetzung, gemessen in Fragebogenantworten, auf die Zufriedenheit der Teilnehmer und Trainer mit dem Lernerfolg aus? Welche Beziehungen gibt es zwischen Trainingslänge und -Intensität und Einstellungsänderungen bzw. Selbstkonzeptänderungen, gemessen in Schätzskalen (vgl. MITCHELL 1970; COOPER und MANGHAM 1971, 149 ff)? Wie wirken sich der Einsatz von Rollenspiel, Fernseh- oder Tonbandaufzeichnungen oder Informationssitzungen auf bestimmte Einstellungsskalen aus (vgl. SIMONS 1971; SHAPIRO 1971)?

c) Beziehungen zwischen Trainingsteilnahme und wahrgenommenen Verhaltensänderungen:

Solche Arbeiten versuchen über Fragebogen, Einschätzskalen bzw. semantische Differentiale festzustellen, ob die Teilnehmer an sich selbst bzw. an den anderen Verhaltensänderungen wahrnehmen z.B. SUMINAS (1971), NOLAN (1971). Dabei werden allerdings Konstrukte wie

'Offenheit' und 'Risikobereitschaft' als Verhaltensweisen vorgegeben, nach denen die Verhaltensänderung beurteilt werden soll.

d) Beschreibung objektiv erfaßter Verhaltensweisen im Training

Relativ wenige Arbeiten versuchen, das Verhalten der Gruppenmitglieder direkt zu erfassen. Sie folgen dabei der Erkenntnis, daß verhaltensorientierte Ziele auch mit Verhaltensmethoden gemessen werden müssen und lehnen Papier- und Bleistift-Methoden ab, wegen ihrem geringen Übertragungswert auf aktuelles Verhalten (vgl. HECK 1971). Verwendet werden u.a. die Kategorien von BION (BACK 1948 zitiert nach CAMPELL & DUNETTE 1968), die Kategorien von BALES (HARBAUGH 1971; SVENSSON 1972) und die HILL Interaction Matrix (SUTFIN 1971). In diese Gruppe gehören auch Inhaltsanalysen, wie sie von PSATHAS u.a. (1966) und LOMRANZ u.a. (1972) berichtet werden.

2. Nachteilige Folgen

Abgesehen von den zuletzt genannten empirischen Arbeiten, die mit aktuellen Verhaltensindikatoren arbeiten, gelten für die überwiegende Mehrheit der empirischen Arbeiten auf diesem Gebiet in den letzten 25 Jahren ein oder mehrere der folgenden Charakteristika:

a) Einige Arbeiten sind schon nach Intention und Design als Grundlagenforschung zu bezeichnen, die prinzipiell auch in anderen Gruppen durchgeführt werden könnten (vgl. COOPER und MANGHAM 1971, 189). So werden z.B. die Beziehungen zwischen Soziogrammdaten und Einstellungsskalen untersucht, ohne auf die spezielle Art der untersuchten Gruppe überhaupt einzugehen. Solche Arbeiten sind für Theorie und besonders für die Praxis gruppendynamischer

Trainings wertlos, weil sie keine manipulierbaren Variablen einbeziehen.

b) Viele Untersuchungen benutzen die Teilnahme am Training als unabhängige Variable durch ein vorher-nachher Meßverfahren. WINN (1970) kritisiert, das jeweilige Training werde zu kurz oder gar nicht charakterisiert, oft nur durch die Bemerkung 'vom NTL ausgerichtet'. Außer Zeitdauer und Gruppengröße erfährt man kaum etwas über Arbeitsthemen und Arbeitsformen. Durch diese Anlagen bieten die Arbeiten praktisch keine Hinweise auf Verbesserungen der Trainingspraxis, intendieren sie nicht einmal. Unterschiedliche Ergebnisse können nach LAKIN (1972) praktisch nur nebeneinandergestellt werden, denn vielleicht waren die Trainings in Konzept und konkretem Verlauf auf wesentliche Dimensionen anders. Wiederholungsuntersuchungen mit Bedingungsvariationen sind praktisch unmöglich. Insgesamt begnügen sich die Autoren mit der Beschreibung ihrer Ergebnisse und denken über deren Verwendungsmöglichkeit nur insoweit nach, als sie diese durch neue Untersuchungen erhärtet sehen möchten. Ihre Relevanz für Theorie und Trainingspraxis ist damit gleich Null.

c) Die untersuchten Variablen stehen für ziemlich allgemeine Persönlichkeitskonstrukte (Interessen, Einstellungen, Persönlichkeitsdimensionen). Die Meßinstrumente wurden in anderen Zusammenhängen entwickelt, z.B. das häufig benutzte POI "wurde bisher fast ausschließlich im klinischen Bereich verwendet" (SMITH 1971, 391). Das gilt auch für die häufig verwendeten Selbstkonzeptskalen und den RORSCHACH-Test, der von MOHR 1970 eingesetzt wurde. Sie sind an klinischen Extremgruppen validiert und haben daher zunächst klinische Relevanz. Die Autoren mühen sich weder theoretische Begründungen noch empirische Belege dafür beizubringen, daß ihre Variablen für die Untersuchung von Lernprozessen bzw. als Zielkri-

terien sinnvoll sind. Hier fehlt es offensichtlich an theoretischen Forderungen und expliziten Trainingskonzepten, den Grundbedingungen für theoriegeleitete empirische Forschung. Sie werden nur implizit deutlich, wenn z.B. WATSON Kriteriumsmaße wie Interessen und semantische Differentiale übergeht, "weil sie der Schreiber auch bei gutem Willen nicht in Verbindung setzen konnte zu beobachtbarem bzw. implizit beobachtbarem interpersonalen Verhalten" (WATSON 1969, 258).

In diesem Zusammenhang trifft ARGYLEs Kritik an Erfolgskriterien, die für die Interaktionsforschung unvalide sind:"Die Messungen sollten nicht einfach aus Papier- und Bleistifttests bestehen. FLEISHMANN u.a. (1955) stellten fest, daß die Einstellungen von Vorarbeitern durch Trainingskurse geändert wurden, ihr Verhalten aber nicht" (ARGYLE 1972, 384). Zu ähnlichen Ergebnissen kommt MITCHELL (1970), der kaum Beziehungen zwischen Persönlichkeitsmerkmalen und Verhaltensänderungen registrieren konnte.

Auch für die nach LAKIN (1972) notwendige Integration von Trainingsprozeß- und Wirkungsforschung leisten Untersuchungen mit solchen Variablen nichts. Im Gegenteil: Solche Variablen verdecken samt ihren Meßinstrumenten entscheidende Probleme.

So taucht bei Persönlichkeitskonstrukten wie Selbstkongruenz der Verwendungszusammenhang als Problem gar nicht auf (Selbstkongruenz ist fast immer gut). Das Transferproblem, die Übertragung von im Training Gelernten auf die Alltagssituation, wird z.B. zum Problem der Realisierung von Einstellungen. Die Generalisierung von Lernergebnissen, die möglichst vielfältige Anwendung und die Stabilisierung gelten ungeprüft als gesichert, wenn man als überdauernd konzipierte Persönlichkeitskonstrukte mißt. Außerdem wird gerade die Verwendung und Interpretation von Einstellungsskalen inzwischen sehr grundsätzlich kritisiert (vgl.FISHBEIN 1967; ROKEACH 1967; BURHANS 1971).

d) Die gewählten Instrumente zeigen durchweg individuelle Zustandsbilder auf. Die Differenz vorher gegenüber nach dem Training läßt auf Änderungsprozesse schließen, ohne diese selbst zu charakterisieren. Insbesondere fehlen nach COOPER u.a. (1971, 32) die praxisrelevanten, direkt variierbaren Aktivitäten, die mit dem Änderungsprozeß in Richtung und Ausmaß zusammenhängen. Gerade diese Informationen wären aber wichtig, um Trainingsprozesse zu optimieren. Deshalb kann ein Trainer für seine Praxis auf die meisten dieser Ergebnisse verzichten, da er sie nicht umsetzen kann.

e) Das Hauptgewicht bisheriger Forschungsstrategien liegt auf der Verwendung subjektiver Daten: Einschätzskalen, Fragebogen und Papier- und Bleistift-Tests. Solche Daten sind gerade im Kontext eines Trainings mehr als sonst für systematische Antworttendenzen anfällig. U.U. registrieren sie mehr Testverhalten als daß sie Verhaltenstests sind. Die Verhaltensrelevanz dieser Daten ist empirisch sehr umstritten (vgl. STOCK 1964, 415; ARGYLE 1972). WATSON (1969) nennt die mangelhafte Beziehung zwischen subjektiven Daten und beobachtbarem Verhalten eine konstante Frustration für die Verhaltensforscher. BURHANS zitiert einige Arbeiten, in denen Einstellungsskalen sich als schlechte Prädikatoren für Verhalten erwiesen: "Viele Kommunikationsforscher schließen von den verschiedensten Variablen vor allem auf Einstellungsänderungen und nicht Verhaltensänderungen (mit Ausnahme von Skalenregistrierungsverhalten)" (1971, 427).

f) Ein relativ großer Fortschritt ist die Untersuchung wahrgenommener Verhaltensänderungen. Dabei werden Selbsturteile mit denen anderer Teilnehmer verglichen und ihre Beziehung zu Einstellungs- und Persönlichkeitsfragebogen (vgl. KAHN und RUDESTAM 1971) untersucht. Allerdings

bringt die Verwendung dieser Instrumente alleine keine Klarheit darüber, zu welchem Anteil die wahrgenommene Verhaltensänderung nur eine Wahrnehmungsänderung ist. Hier liegt wohl die Ursache für einige widersprüchliche Ergebnisse. So berichten BURKE und BENNIS 1965, daß man selbst weniger Änderungen wahrnahm als die übrigen Teilnehmer im Gegensatz zu CAMPELL und DUNETTE (1968, 82) und HOUSE (1967, 451). BUNKER rechnet im gruppendynamischen Training hauptsächlich mit Änderungen auf der Empfängerseite und kaum mit solchen auf der Senderseite. Das liegt nahe, weil viele Trainings ihren hauptsächlichen Schwerpunkt in der Veränderung von Einstellungen suchen. Für die Erforschung und Optimierung von Trainingsprozessen wäre aber wichtig, wie man Empfänger- und Senderverhalten trainiert. Darüber geben diese Maße keine Auskunft. Verwirrend wirkt in diesem Zusammenhang die Stellungnahme von EISENSTADT: Verhalten in der TG gebe kaum Hinweise auf das Lernen. "Einschätzungen und Beschreibungen des Teilnehmerverhaltens durch andere Gruppenmitglieder zeigen nur punktuelle Beziehungen zu den Lernmaßen, Anwendungen und Einsicht, die man durch Interviews und Fragebogen erhalten kann." (EISENSTADT 1967, 577) Es bleibt offen, ob er daher Fragebogendaten als valider vorzieht. An diesem Einwand wird deutlich, daß man Maße nicht willkürlich setzen kann, sondern in einen theoretischen Relevanzzusammenhang bringen muß. WIGHT bezieht sich auf diese Problematik: "Verhaltensziele enthalten sowohl eine Zielkomponente und eine Meßkomponente. Aber die Zielkomponente wird zu oft in einem Maße vernachlässigt, daß sie tatsächlich nicht mehr existiert" (1972, 9).

g) Insgesamt fällt auf, daß fast alle Arbeiten nur ein Minimum an Theorie einbeziehen (können). Man begründet Fragestellungen mit dem Hinweis auf widersprüchliche Ergebnisse bzw. daß darüber noch niemand gearbeitet hat

und die verwendeten Meßinstrumente wegen ihrer guten Reliabilität, und weil sie schon in anderen Zusammenhängen benutzt wurden. Daher sind viele Untersuchungen, nach MILES, weder theoretisch noch praktisch relevant (1965, 216). Die einzige Konsequenz vieler Arbeiten sind Vorschläge für neue Untersuchungen. Die eigenen Ergebnisse werden sehr oft nachträglich heruntergespielt: Enteder hat das Instrument nicht gemessen was es sollte, oder das Training wirkt sich auf dieser Dimension nicht aus, oder es war zu kurz, um signifikante Wirkungen zu erzielen. Dadurch werden die Ergebnisse wertlos, weil man sie beliebig interpretieren kann. Andere Forscher klammern mangelnde Trainingswirkung aus, z.B. GOLEMBIEWSKI u.a., wenn sie sinngemäß formulieren: Ob es an den Forschungsmethoden, an den Instrumenten oder der Unfähigkeit der Forscher bis jetzt liegt, die kritischen Variablen zu erkennen, ist nicht klar (1970, 426).
Die kurze Revision des bisherigen Forschungsmaterials ergibt für unseren Zusammenhang:

- Die in Kapitel I zitierten wesentlichen Kritiken werden in den untersuchten Arbeiten selten, höchstens kurz angesprochen. Die Autoren sorgen sich in erster Linie um die innere Logik ihrer Arbeiten.
- Hinweise für die Optimierung der Trainingspraxis finden sich fast nicht.
- Insbesondere die Designgruppen a) bis c) zeigen charakteristische Schwächen, die eine Spaltung zwischen Trainingstheorie und -Praxis einerseits und zwischen Prozeß- und Wirkungsforschung unterstützen.

3. Offene Fragen und Probleme

Eine Reihe wesentlicher Fragen kann mit diesen Methoden schlechthin nicht beantwortet werden: So fragt MASLOW: Wie lassen sich individuelle Unterschiede bei T-Gruppen-

Effekten erklären?' (zitiert nach DUNETTE 1969, 28), und ODIORNE fragt: 'Welches sind die spezifischen Gründe für Veränderungen, Rollenspiel oder Arbeitssitzungen oder T-Gruppen usw.?' (1963, 281). HOUSE fragt u.a.: 'Was geschieht den Teilnehmern im Training? Was bewirkt das Laboratorium für den Teilnehmer als Person, für seine Wahrnehmung, seine Einstellungen und sein Verhalten?' (1967, 438). Andere Autoren fragen z.B.: 'Welche unmittelbaren Konsequenzen veränderter Wahrnehmung, Einstellungen und Verhaltensweisen im Training haben Einfluß auf die Entwicklung längerfristiger Veränderungen?' (vgl. BUNKER 1965, 132). ARGYRIS fragt grundsätzlich: 'Stehen nicht eine Reihe ausgenblicklich verwendeter Laboratoriumsmethoden und Werte in direktem Widerspruch zueinander?' (vgl. ARGYRIS 1967 in DUNETTE 1969, 28). DUNETTE folgert daraus die unbedingte Notwendigkeit zur Grundlagenforschung über den Prozeß und die verschiedenen Effekte unterschiedlicher Methoden. "Eine weitere Zersplitterung ohne angemessene Forschung wird zu Desintegration, Verwirrung und einem Verlust an wissenschaftlicher Glaubwürdigkeit führen" (vgl. ARGYRIS in DUNETTE 1969, 28). BLUMBERG liefert eine ganze Liste zentraler, offener Fragen: 'Was versuchen wir eigentlich im Training hauptsächlich zu tun? Welche Methoden sind angemessen, welche ungeeignet? Welche Eignungen muß ein Trainer haben? Halten die Ergebnisse dem Aufwand stand?' (vgl. BLUMBERG 1971). - HARRISON unterstreicht: "Wenn ich einen Trainingsaspekt zu wählen hätte, der theoretische Formulierungen und erhellende Forschung nötig hätte, würde ich die Beziehung zwischen Erfahrung und begrifflicher Erfassung und dem Lernergebnis wählen" (1967, 471). "Wir müssen Hypothesen aufstellen über das, was den Teilnehmern passiert, und was uns veranlaßt, bestimmte Ergebnisse mehr zu erwarten als andere" (1967, 465). Die Schwierigkeiten im Umgang mit diesen zentralen Fragen liegen gleichermaßen in der mangelhaften Theorie-

entwicklung und den empirischen Designs. Wie sehr beides miteinander zusammenhängt, soll abschließend an der Variable 'wahrgenommene Veränderungen' verdeutlicht werden. SCHUTZ u.a. stellen z.B. Trainingsteilnehmern nachträglich die offene Frage: Welche Veränderungen haben Sie nach dem Training an sich festgestellt? Sie zitieren u.a. folgende Antworten: "Ich nähere mich jetzt Menschen analytischer. Ich bin vorsichtiger und weniger verletzlich. Ich akzeptiere diese Veränderungen an mir" (1966). BLANK u.a. fassen zusammen: "Die am häufigsten genannte Veränderung war die erkannte Notwendigkeit, sich selbst und die Beziehungen zu anderen zu verändern und neu zu bewerten..." (1972, 66).- Obwohl die Teilnehmer größere Veränderungen bei sich wahrnehmen, registrieren das ihre Mitmenschen und Arbeitskollegen im Alltag nicht. EGAN (1970) schließt daraus: "Das mag bedeuten, daß der Trainingsteilnehmer nicht in der Lage ist, seine Veränderungen sichtbar zu realisieren; daß seine Freunde die Veränderungen nicht wahrnehmen können, oder daß die Veränderungen schlicht nicht stattgefunden haben" (369). Das Trainingskonzept sollte daher die angestrebten Veränderungen genau definieren und damit Handlungsanweisungen für den Empiriker liefern (Falsifikationskriterien). Dann können im empirischen Design die Variablen eindeutig operationalisiert werden als Wahrnehmungs- und/oder Einstellungsänderungen, bzw. als offene Verhaltensänderung. Solange der empirische Forscher auf eine explizit formulierte Trainingsintention verzichten muß, wird er zusätzlich die Relevanz der von ihm gewählten Variablen begründen müssen. Gleichzeitig muß er bei der Interpretation einschränkende Bedingungen der empirischen Reduktion berücksichtigen. Er wird subjektiv empfundene Veränderungen nicht mit den Veränderungen selbst gleichsetzen dürfen, wie z.B. GENSER u.a. (1972, 78). Er wird begrifflich und nach den empirischen Instrumenten unterscheiden müssen zwischen dem Nachweis von Veränderung und deren Konstanz.

Für ein mit dem jeweiligen Trainingskonzept abgestimmtes empirisches Forschungsdesign plädiert HECK: "Damit stellen sich Fragen nach dem Training und Forschungsdesigns in der Form, welche Trainingsstrategie wird mit welcher Art von Teilnehmern maximal erfolgreich sein für spezifische Ziele" (1971, 502)?

4. Zusammenfassende Bewertung

Der für unser Thema relevante Problemstand läßt sich damit folgendermaßen charakterisieren:
Im ersten Kapitel wurden der große Anspruch gruppendynamischer Trainingskonzepte, die unterschiedliche Praxis und grundlegende Einwände einander gegenübergestellt. Es wurde vermutet, daß viele Zielvorstellungen und Methoden sich in der Praxis gegenseitig ausschließen: "Die Unterschiede in verschiedenen Lernerfahrungen sind so gegensätzlich, daß sie nach meiner Überzeugung scharf herausgearbeitet werden müssen" (ARGYRIS o.J., 272). Die Suche nach empirischen Arbeiten, die diesem Zweck dienen, war relativ erfolglos. Fragestellungen, Designs und Interpretationen der Ergebnisse bieten allgemein wenig Hinweise auf die Trainingspraxis und ihre Optimierung. Im Gegenteil, sie verdecken die Trennung zwischen Trainingstheorie und -Praxis und die Spaltung zwischen Trainingspraxis und Wirkungsforschung. LAKIN kritisiert das schwache Niveau von Wirkungsstudien: "Schlimmer noch ist auf jeden Fall, daß sie seit ihrem Beginn wesentlich geschwächt waren durch das Fehlen einer expliziten Beziehung zwischen den Wirkungen, die sie zu messen versuchten und dem Prozeß, durch den die Wirkungen erreicht werden sollten" (1972, 198).

Auf den ersten Blick wirkt diese Bewertung von 25 Jahren empirischer Forschung überheblich und destruktiv. Daher muß nochmals betont werden: In diesem Kapitel stand

nicht die generelle Nützlichkeit dieser empirischen Arbeiten zur Diskussion, sondern ihr Nutzen für das Problem: Welche Optimierungsstrategien lohnen sich für die gruppendynamische Praxis? Zweifellos ist für diese negative Bewertung wesentlich der mangelhafte Zustand gruppendynamischer Konzepte mit verantwortlich: Empirische Forscher können sich bisher kaum an normativen Trainingsmodellen orientieren. Für andere Fragestellungen können die gesammelten Ergebnisse bei operationalisierungsgetreuer Interpretation nützliche Funktionen erfüllen. Man kann vermuten, daß der Wert solcher Untersuchungen für dieses und andere Forschungsfelder steigen wird, wenn die Möglichkeiten empirisch kontrollierter Trainingsoptimierung und Trainingsauswertung weiterentwickelt sind. Der genaue Einwand gegen den Wert dieser Forschungsstrategien lautet also: Diese Arbeiten sind verfrüht. Man muß vorher handlungsrelevante Ergebnisse geringerer Reichweite empirisch absichern. Ohne diese Grundlage sind die meisten der hier kritisierten Arbeiten praktisch wenig relevant.

B. STRATEGISCHE LÖSUNGSVORSCHLÄGE

III. Strategische Grundlagen für ein normatives Trainingsmodell

Die Revision theoretischer Kontroversen und empirischer Kontrollstrategien hat eine Fülle grundsätzlicher Schwierigkeiten aufgezeigt. Insbesondere wurde deutlich, daß empirische Kontrollen möglichst dem Konzept genügen müssen, nach dem das Training konstruiert wurde. Daher gelten die folgenden Überlegungen gleichermaßen für die Entwicklung von Trainingskonzepten wie für empirische Kontrollstrategien.

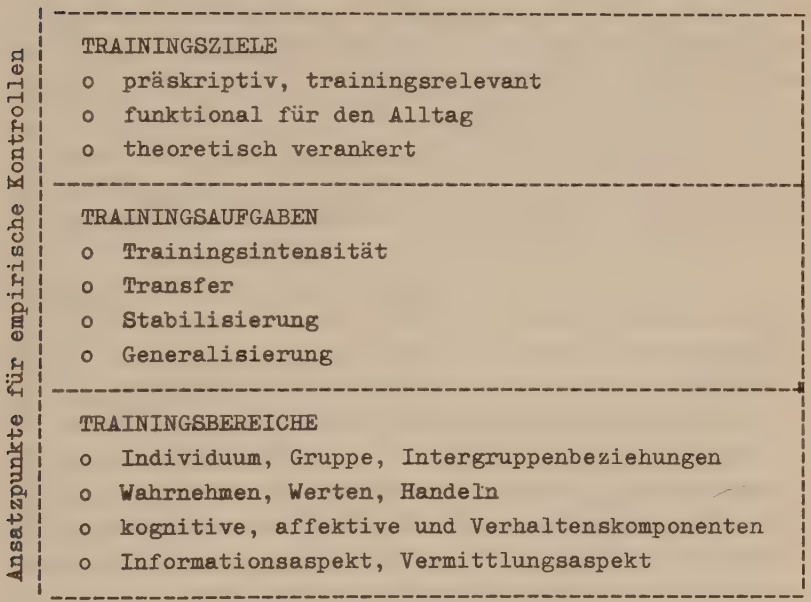
In dieser Situation möchte ich vorschlagen, zwischen strategischen und inhaltlichen Problemen bei der Entwicklung von Trainingskonzepten und ihrer empirischen Kontrolle zu unterscheiden. Diese Unterscheidung hat sich schon bei der Diskussion von Therapiekonzepten bewährt (vgl. KAMINSKI 1970). Sie ermöglicht ein normatives Trainingsrahmenkonzept.

Kapitel III erläutert dazu eine Reihe notwendiger strategischer Aspekte für Trainer und empirische Forscher. Jedes konkrete Training läßt sich nach den hier vorgeschlagenen strategischen Bestimmungsstücken beschreiben. Die wenigsten Trainer werden die von mir getroffenen Entscheidungen übernehmen können. Wichtig ist, daß man seine Entscheidungen theoretisch explizit begründet und möglichst so, daß sie prinzipiell auch empirisch überprüfbar sind.

Während alle hier aufgezählten strategischen Dimensionen im Training zwangsläufig eine Rolle spielen, muß der Trainer m.E. inhaltlich ausschließend vorgehen. Die Entscheidung für ein Kreativitätstraining, ein Organisations- bzw. Entscheidungstraining oder ein Interaktionstraining hängt unter anderem von den Bedürfnissen der Zielgruppe, theoretisch begründbaren Zielvariablen und den Interessen und Fertigkeiten des Trainers ab.

Die folgende Erläuterung strategischer Trainingsdimensionen ist von entscheidender Bedeutung, weil durch sie wesentliche Kritiken theoretisch und praktisch ernst genommen werden. Sie soll daher ausführlicher dargestellt werden, als es nach dem empirischen Teil dieser Arbeit notwendig wäre. Zur Vororientierung faßt Abbildung 2 die wesentlichen Bestimmungsstücke des hier entwickelten Modells zusammen.

Abb. 2: Strategische Bestimmungsstücke für ein normatives Modell gruppendynamischer Laboratorien



1. Bedingungen für die Auswahl von Trainingsinhalten und -zielen

Sucht man nach Bedingungen, die für die mangelhafte Wirkung gruppendynamischer Laboratorien verantwortlich sind, so denkt man zuerst an Inhalte und Ziele.

a) Vordefinierte Zielbestimmung

Um die Trainingspraxis fruchtbarer Kritik zugänglich zu machen, muß man Ziele schon bei der Entwicklung eines Trainingskonzeptes festlegen (vgl. SADER & SCHÄUBLE 1972). Dem steht entgegen, daß man sich üblicherweise mit breiten Zielrahmenbereichen begnügt und keine normativ operationalisierten Ziele vorgibt. BRADFORD u.a. umschreiben z.B. Wirkungsbereiche, die tendenziell zwangsläufig betroffen sein müssen (1964, 36). Das hat den Vorteil, daß man sich nicht auf Schwerpunkte festlegen muß bzw. bestimmte Ziele als weniger wichtig ausklammern braucht. Ja es wird als theoretische Tugend bezeichnet, daß sich jedes Individuum in der Richtung verändern kann, die es nötig hat. So formulieren BURKE und BENNIS: "Die Veränderungen können vielfältig sein, eingeschlossen einer breiten Palette von Wahrnehmungs- und Einstellungsänderungen der Gruppenmitglieder, die Übernahme neuer kognitiver Fertigkeiten und Informationen, und die Veränderung offener Reaktionen..." (1965, 165; vgl. auch DIMOCK 1971, 6). BLUMBERG führt aus: "Sensitivity Trainingslaboratorien sind unspezifisch hinsichtlich irgendwelcher besonderer Fertigkeiten oder spezieller Probleme am Arbeitsplatz. Tatsächlich bezeichnet man sie als generelle 'human relation labs'" (1971, 4). Durch diese Schlußstruktur wird empirischer Kontrolle und konkreten Optimierungsversuchen jeder Boden entzogen: Solche Ansprüche und Konzepte sind nicht optimierbar, weil sie prinzipiell nicht falsifizierbar sind.
Außerdem ignorieren solche Konzepte die Trainingspraxis, in der Trainer zwangsläufig bestimmte Entwicklungen

stärker fördern als andere (vgl. PSATHAS u.a. 1966; LOMRANZ u.a. 1972). Schließlich steht nur eine sehr begrenzte Zeit im Training zur Verfügung, in der nur weniges intensiv geübt werden kann. In diesem Zusammenhang wirkt der Anspruch auf Wirkungen dritter Ordnung, die angeblich zwangsläufig eintreten (z.B.:'wenn bessere soziale Wahrnehmung, dann ...'), besonders fatal. Man muß solche Erfolgsbehauptungen dritter Ordnung, deren Verhaltensbedingungen nicht selbst Gegenstand des Trainings waren, zunächst empirisch absichern. Außerdem stellt sich die Frage, ob man solche Wirkungen dritter Ordnung nicht ökonomischer erreichen kann.
Allgemein wird man totale Ansprüche zunächst auf das Machbare reduzieren, und sich dabei auf das funktional Wichtigste konzentrieren müssen. In diesem Sinne fordert HARRISON (1967, 468): Ein Lerndesign muß normativ Sollwerte vorgeben als angestrebte Ergebnisse, es muß restriktiv die Dimensionen einschränken, auf denen das Lernen festgelegt ist und vordefinierte Änderungsrichtungen angeben.

b) Pragmatische Alltagsrelevanz

Ein Trainingskonzept kann auch bei vorher festgelegten Zielen wirkungslos bleiben. Für die Auswahl der Ziele ist wichtig, welche Funktionen sie im Alltag der Trainingsteilnehmer haben. So wird z.B. das Hauptziel die emotionale Ausdruckskraft zu steigern nach LAKIN (1970, 67) in den seltensten Fällen alleine durchgreifende Veränderungen bewirken. Tendenziell hat MANN (1962) Recht, wenn er sagt: "Ein Training, das nicht die normale Umgebung der Teilnehmer einbezieht, wird wahrscheinlich kaum Chancen haben, ihr Verhalten zu ändern." DIMOCK polemisiert gegen die unklaren Wirkungsvorstellungen mancher Trainingskonzepte: "die meisten T-Gruppen bewirken einiges an persönlichem Wachstum für die Mehrheit der Teilnehmer und einiges davon müßte hilfreich

sein am Arbeitsplatz..." (1971, 6). Wenn man z.B. spezielle Einstellungsveränderungen als Hauptziel eines Trainings formuliert, stellt sich die Frage nach der Funktionalität solcher Ziele für die Trainierten bei ihren Interaktionen mit Nichttrainierten. MANN (1957) führt dazu beispielhaft aus: Selbst wenn ein Training von betrieblichen Kontrolleuren erfolgreich ihre Einstellungen und Philosophie verändert hat, ist man darauf angewiesen, "daß diese Änderungen sich in ihrem Verhalten zu den Untergebenen im Alltag widerspiegeln, daß diese Verhaltensänderungen von den Untergebenen registriert werden und ihre Zufriedenheit mit den Arbeitsbedingungen steigern, daß diese dann stärker motiviert sind und schließlich produktiver arbeiten" (zitiert nach CARRON 1964). Der Funktionswert dieses Ziels ist also problematisch, weil sich die erhofften Wirkungen nur einstellen, wenn relativ viele Voraussetzungen erfüllt sind. Theoretische Überlegungen und praktische Erfahrungen zeigen aber, daß sehr häufig extreme Beispiele offener Inkonsistenz zwischen Verhalten und individuellen Einstellungen aus der Tendenz erwachsen, sich in verschiedenen Gruppen konform zu verhalten (vgl. BURHANS 1971).

c) Theoretische Verankerung

Ein effektives Training ist nicht nur darauf angewiesen, vordefinierte Ziele nach pragmatischen Relevanzüberlegungen auszuwählen. Inhalte und Ziele müssen auch theoretisch verankert werden. Die Frage nach dem theoretischen Hintergrund der Trainingspraxis ist keine kosmetische. Theorieexplikation bedeutet nicht nur zusätzliche terminologische Klarheit. Diese ist an sich schon nützlich, wenn man bemerkt, daß häufig gleichlautende Ziele punktuell mit Autoren verschiedener theoretischer Richtungen in Zusammenhang gebracht werden.
Vor allem aus zwei Gründen ist der theoretische Hinter-

grund ein notwendiges Bestimmungsstück und nicht nur eine nützliche Zugabe für ein Trainingskonzept:

- Erstens ist der theoretische Hintergrund entscheidend für bestimmte Trainingsmaßnahmen und deren Auswertung im Training. Er ist ausschlaggebend für interpretierende Relevanzüberlegungen sowie für die empirische Kontrolle von Trainingsprozessen. Ein psycho-analytisch orientierter Trainer wird Begriffe wie 'valide Kommunikation' oder 'Ich-Stärke' in Beziehung zu Über-Ich und Es verstehen. Er wird deren Relevanz anders begründen als z.B. ein Rogerianer und in seinen konkreten Maßnahmen vielleicht intime Berichte vor der Gruppe fördern. Diese wird er u.U. auf Bedürfnisse, Schuldbekenntnisse und Verdrängungsmechanismen hin interpretieren und auswerten. Noch deutlicher wird die entscheidende Bedeutung theoretischen Hintergrunds bei Trainingsveranstaltungen zur politischen Bildung. 'Emanzipation', 'Demokratie' usw. werden je nach dem theoretischen Hintergrund wesentlich anders verstanden. Nonverbale Übungen würden in einem solchen Training bestenfalls eingesetzt um gesellschaftliche Tabus, Entfremdung und repressive Sozialisationsschäden aufzudecken. Das Hauptaugenmerk würde zwangsläufig auf Emanzipationsstrategien liegen. Während ein Rogerinaner schwerpunktmäßig Gefühlssprache fördern würde, kümmert sich ein verhaltenstherapeutisch ausgerichteter Trainer mehr um die Verhaltenskonsequenzen bestimmter Erfahrungen. 'Valide Kommunikation' wird von einem Sozialpsychologen im Kontext der Theorie von der sozialen Kognition anders verstanden, trainiert und ausgewertet als im Kontext einer gesellschaftspsychologischen Theorie. Ebenso wird ein Rogerianer die Hier- und Jetzt-Regel anders bewerten und einsetzen als ein Psychoanalytiker. Der theoretische Hintergrund ist nahezu in allen Stadien eines gruppendynamischen Laboratoriums be-

stimmend: Als Motivation für konkrete Maßnahmen, bei der gezielten Realisation in bestimmten Zusammenhängen, für die systematische Auswertung im Training, als Maßstab für die Trainingsintensität und als Handlungsanweisung für den empirischen Forscher.

- Zweitens muß man sich klar machen, daß jeder Trainer mindestens implizit einen theoretischen Hintergrund hat und sich entsprechend verhält. Allein die Kontrolle des aktiven Vokabulars verrät bei den meisten Trainern ihren theoretischen Schwerpunkt. Man kann offensichtlich seinen theoretischen Hintergrund nicht einfach bei verschiedenen Themen auswechseln. Auseinandersetzungen z.B. zwischen Psychoanalytikern, Rogerianern und Verhaltenstherapeuten um konkrete Therapieschritte und ihre Bewertung zeigen oft, wie häufig theoretische Argumentationen stärker personals problemgebunden geführt werden.

Es ist daher m.E. zwingend notwendig, die nach Relevanzgesichtspunkten gewählten Zielvariablen vor dem Training festzulegen und in einem theoretischen Kontext zu verankern. Wer darauf verzichtet, macht sich zwar inhaltlich weniger angreifbar, handelt aber unwissenschaftlich. Er erfüllt eine zentrale Bedingung empirischer Wissenschaften nicht: die Falsifizierbarkeit seines Konzepts. Umgekehrt liegen die Vorteile expliziter Trainingsinhalte und Ziele auf der Hand: Ein solches Konzept ist theoretisch optimierbar. Man kann theoretisch begründete Rangreihen u. U. zugunsten besser begründbarer ändern. Gleichzeitig schafft man die Möglichkeiten empirischer Falsifikation und damit die Chance zur Validierung theoretischer Aussagen. Ein solches Konzept steht in enger Beziehung zur Trainingspraxis, die ohne Schwerpunkte nicht auskommt. Praktisch wird sich ein Trainer entscheiden müssen zwischen expliziten Schwerpunkten oder zufälligen.

2. Aufgabenbereiche für ein umfassendes Trainingskonzept

Betrachtet man die Auseinandersetzung um Trainingskonzepte, so scheint vor allem eine Unterscheidung notwendig, die durch die Begriffe 'Lernen', 'gelernt' bzw. 'Erfahrung' bisher verdeckt wurde:
Wenn Theoretiker diese Begriffe gebrauchen, meinen sie damit überdauernde Veränderungen, den aktiven Einsatz neuer Verhaltensweisen im Alltag, den sie üblicherweise durch Veränderungen in speziellen Responsehierarchien (= Reaktionstendenzen in definierten Situationen) messen. Wenn Trainer diese Begriffe gebrauchen, so meinen sie mehr den Prozeß des Trainierens, die Sammlung von speziellen Erfahrungen, wie z.B. "... und dieses Lernen wird umso wahrscheinlicher das Verhalten ändern, wenn sich die Themen und Interaktionen der Teilnehmer mit der Lösung der Probleme befassen, die sich der Gruppe stellen" (DIMOCK 1971, 3). Wenn schließlich Kritiker diese Begriffe gebrauchen, so meinen sie damit die konkreten Auswirkungen des Gelernten im Alltag. Empiriker schließlich begnügen sich oft mit geänderten Reaktionen auf Papier- und Bleistift-Tests.
Zu diesem Problem finden sich in der Literatur eine Reihe von Unterscheidungen, die hauptsächlich aus theoretischen Überlegungen abgeleitet sind. So unterscheiden LAKIN & CARSON (1967) in Anlehnung an KELMAN (1961) drei Veränderungsreaktionen: compliance, als neue Aktionen in Richtung auf die Gruppe zu; identification, als Übernahme der Gruppeneinstellungen hinsichtlich des Selbst und der interpersonalen Beziehung und internalization, als Generalisierung auf spezifische Situationen des realen Lebens (vgl. FENGLER 1972). CAMPELL (1971) zitiert eine Unterscheidung von KIRKPATRICK,und zwar: reaction, als das unmittelbare Antwortverhalten im gruppendynamischen Laboratorium; learning, als überdauernde Reaktionsmuster, Einsicht in soziale Sachverhalte und ihre Stabilisierung; behavior, als Auswirkungen des Lernens auf

das manifeste Verhalten; results in organization, als die Anteile des gelernten Verhaltens, die in der back home-Situation wirksam werden (vgl. FENGLER 1972). Diese Unterscheidungen sind nur von theoretischer Bedeutung. Für die praktische Durchführung gruppendynamischer Laboratorien unterscheidet die Literatur gegenwärtig hauptsächlich zwei Aufgabenbereiche: den Trainingsprozeß und die Transferprobleme (vgl. SADER & SCHÄUBLE, 1972, FRITZ 1973). Auf der Suche nach konkreten Optimierungsstrategien zeigt sich schnell, daß die Funktion:

Trainingserfolg = f (Trainingsprozeß, Transfer)

zuwenig differenziert. Aus lerntheoretischen und pragmatischen Überlegungen möchte ich folgende Aufgaben isolieren:

Trainingserfolg = f (Relevanz der Zielvariablen, Trainingsintensität, Transfer, Erfolgssicherung, Generalisierung)

Diese Unterscheidung läßt sich auch theoretisch begründen: Man wählt Inhalte und Ziele für den Trainingsprozeß wegen ihrer funktionalen Bedeutung im Alltag der Teilnehmer; die Methoden optimiert man dagegen, um definierte Ziele zu erreichen. Der Unterschied zeigt sich auch daran, daß man Trainingsziele und -Methoden je nach Teilnehmerkreis getrennt variieren kann.

a) Der Trainingsprozeß

Seine elementaren Aufgaben sind es: emotional verankerte Erfahrungen zu vermitteln, Motivation für Änderungen zu entwickeln, das angestrebte Verhalten zu trainieren und seine Konsequenzen als Erfolge bzw. Mißerfolge erlebbar zu machen. Gerade für einen erfahrungsnahen Lernprozeß ist es wichtig, daß die Teilnehmer wissen, was sie lernen

wollen bzw. sollen. Variablen, die im Training eine empirisch belegte große Rolle spielen, werden als Ziele relativ unbedeutend bleiben, wenn sie nicht intentional bewußt als Ziele trainiert wurden. Nach LAKIN müssen Trainingswirkungen "stärker verkettet werden mit den Alltagserfahrungen auf der einen Seite und expliziter mit dem Trainingsprozeß auf der anderen Seite" (1972, 201).

Ein Training kann insgesamt erfolglos sein, weil die angestrebten Ziele im Lernprozeß keine Rolle spielten. Das muß die Trainingsprozeßforschung prüfen. So kann sich eine Gruppe z.B. mit Wünschen nach nonverbalen Übungen durchgesetzt haben. Zwangsläufig wird damit das Training von Entscheidungs- und Konfliktverhalten in diesem Kurs im Hintergrund stehen. Der Lernprozeß entwickelt eigene Gesetze. So strebt man im allgemeinen nach Reduktion auf das Wesentliche (exemplarisches Lernen). Man wird sich höchstens langsam der komplexen Realität im Alltag annähern. Die umfassenden Diagnosen konkreter Schwierigkeiten im Leben der Teilnehmer, können nicht einfach zu Handlungsanweisungen im Training werden, wie manche Autoren fordern (vgl. OHM 1973, 94). Die Trainingsprozeßforschung konzentriert sich auf die Frage: Was trainieren die Teilnehmer hauptsächlich, bzw. welche Rolle spielen die vordefinierten Ziele im konkreten Training? Damit sagt sie nichts aus über den Lernerfolg; höchstens indirekt, weil eine negative Antwort schon Konsequenzen für die Transfermöglichkeiten und damit den gesamten Erfolg hat. Die Trainingsprozeßforschung kann daher nur die Intensität, nicht aber die Effektivität des Lernprozesses prüfen.

b) Der Transferprozeß

Die Trainingsintensität ist nicht die einzige Bedingung für ein erfolgreiches Training: "In vielen Fällen ist der Gehalt des Trainings selbst und die verwendete Lehrmethode nicht oder nur teilweise für einen Mißerfolg verantwortlich. Ursache derartiger Mißerfolge ist vielmehr, daß das Training selbst eine einmalige und einseitige Bemühung zur Veränderung des Verhaltens von Organisationsmitgliedern ist, die nicht von adäquaten flankierenden Maßnahmen ... begleitet wird" (HOEPFNER 1973, 271). In erster Linie ist damit der Transferprozeß angesprochen. Während es im Trainingsprozeß vornehmlich um intensive Erfahrungen geht, entscheidet sich in der Transferaufgabe, ob die Teilnehmer ihre Erfahrungen konkretisieren und anwenden können.
Ein Training kann erfolglos bleiben, obwohl die Ziele im Training eine zentrale Rolle spielten, weil das Transferproblem nicht gelöst wurde. Man kann jedenfalls nicht ohne weiteres wie z.B. BURKE und BENNIS "vielgestaltige Veränderungen erwarten, sowohl in der Trainingsgruppe als auch letztendlich in anderen sozialen Bezügen, an denen die Teilnehmer beteiligt sind" (1965, 165). Transferprobleme stellen sich immer, wenn man um der Intensität des Lernprozesses willen entscheidende Abstriche an der Realität gemacht hat. Das trifft besonders auf die didaktisch methodische Konzeption der Trainingsgruppe zu. Sie entwickelt z.B., um Verhaltensexperimente anzuregen, ein besonders stützendes Klima. Weil sich Lern- und Transferprobleme wesentlich unterscheiden, wird man auch die emotionale Verankerung von Erfahrungen nicht als einzigen Transfergaranten für hinreichend halten können. Wenn man sich z.B. mit Reden über Transferprobleme begnügt, bewirkt man u.U. nur eine Vorsatzzufriedenheit. Daß selbst innerhalb der gleichen Teilnehmergruppe Transferprobleme bestehen, zeigt eine Bemerkung von MINSSEN über ein Nachtreffen von Trainingsteilnehmern: "Den

Teilnehmern ist es schlecht gelungen, einen sachlich-orientierten kooperativen und geordneten demokratischen Konferenzstil zu entwickeln" (1965, 321).
Ein weiteres, schon im Lernprozeß begründetes Transferhindernis liegt vor, wenn Teilnehmer vornehmlich ihre Umgebung ändern wollen und nicht sich selbst (vgl. MILES 1965, 237). Als Transferhindernisse auf individuellem Niveau erwähnt HOEPFNER "Unwilligkeit, eigene frühere Fehler oder Inkompetenzen zuzugeben oder generelle Furcht vor Neuem ..." (1973, 271).
Es lohnt sich also, getrennte Optimierungsüberlegungen für den Transferbereich anzustellen. Man wird z.B. prüfen müssen, ob Laboratorien transferwirksamer sind, wenn sich die Teilnehmer aus dem Alltag kennen oder nur die gleichen beruflichen Funktionen haben. Transferüberlegungen wird man nicht erst im Training für die Zeit danach anstellen. Vielmehr sind Möglichkeiten zu prüfen, wie man schon bei der Trainingsplanung charakteristische Alltagssituationen der Teilnehmer berücksichtigen kann. In diesem Sinne sagt LAKIN: "Wir können daraus schließen, daß größere Anstrengungen unternommen werden müssen, Prozeßstudien zu entwickeln. Sie werden enthüllen, wie vergleichbar die Prozesse sein können zu den Situationen, in denen die Trainingswirkungen erwünscht sind" (1972, 200). Ein didaktisches Konzept, das Methoden für spezielle Probleme trainieren will (problemzentriertes Training), wird zweifellos weniger Transferprobleme aufwerfen, als ein Trainingskonzept, das vornehmlich unterschiedliche gruppendynamische Methoden vermittelt, und damit die speziellen Anwendungsprobleme weitgehend den Teilnehmern überläßt.

c) Erfolgssicherung und Stabilisierung

Ein Training kann auf längere Sicht erfolglos bleiben, weil keine Maßnahmen eingeleitet wurden, den unter supportiven Klima entwickelten Lernerfolg im Alltag zu

stabilisieren. In der Literatur finden sich häufig Hinweise darauf, daß Trainingseffekte erst mit zeitlicher Verzögerung im Alltag der Teilnehmer registriert werden können und sich nach etwa einem halben Jahr nicht mehr nachweisen lassen (vgl. GOLEMBIEWSKI u.a. 1970, 374). SCHUTZ u.a. stellen zwei bis vier Monate nach dem Training Veränderungen bei den Teilnehmern fest aber, "ungefähr ein Fünftel der Effekte verblich, meistens die, die gleich nach dem Training auftraten" (1966, 282). HOEPFNER macht folgende Ursachen dafür verantwortlich "Fixierte Rollenerwartungen, Konkurrenzdruck und ein zu stark kontrollierender und bewertender Führungsstil können auf Gruppenniveau zusätzliche Schwierigkeiten schaffen... Zu starre Organisationsstruktur und mangelnde Anpassung an die besonderen Freiheitsbedürfnisse des Trainierten direkt nach dem Training, kann zum Auslöschen der neu aufgenommenen Verhaltensweisen beitragen. Ungenau oder inhaltlich unzutreffend formulierte Lehrziele verstärken die Wirkung all dieser Hindernisse" (1973, 271). Mit den Schwierigkeiten, neues Verhalten zu stabilisieren, haben auch Therapeuten und Sozialarbeiter bei der Rehabilitation von Strafgefangenen zu kämpfen. So betont ATTHOWE: "In jedem Fall haben wir es unterlassen, dem Heimkehrer Vorstellungen darüber, was er zu erwarten hat, sowie die notwendigen adäquaten Verhaltensweisen und Möglichkeiten zu ihrer Stabilisierung zu vermitteln... Die Chance ist gering, daß er seine neuen Verhaltensweisen angesichts eines mächtigen und bereits gefestigten Systems von Reizen und Verstärkern, die mit ihnen konkurrieren, bewahren kann" (1973, 87). Man kann daher nicht damit rechnen, daß die Prozesse des unfreezing, changing und refreezing (vgl. BENNIS u.a. 1964) alle im Laboratorium selber abgeschlossen werden. Vielmehr müssen die Teilnehmer im Training auf konkrete Schwierigkeiten bei der Stabilisierung neuer Verhaltensweisen vorbereitet werden. Sie müssen üben, mit ablehnenden Reaktionen ihrer

Umwelt z.B. im Rollenspiel umzugehen. PROSE (1972) hält es für entscheidend, daß der Prozeß der Verhaltensrückmeldung im Alltag fortgeführt wird. ATTHOWE fordert: "Theoretisch müßte die Entwicklung von selbstregulierenden Dauerverstärkungsprogrammen (contingencies) mehr Generalisation und Persistenz mit sich bringen. Das Problem besteht darin, wie man Verfahren der Selbstkontrolle entwickeln kann" (1973, 86).
Zu Transfermaßnahmen im Training zählen u.a.:

- präzise Transferaufgaben entwickeln
- Methoden der Selbstkontrolle anbieten
- mehrere Teilnehmer am gleichen Arbeitsplatz trainieren
- die Hier- und Jetzt-Regel transferfreundlich realisieren.

Ein Training kann trotz besonderer Maßnahmen zur Erfolgssicherung relativ erfolglos bleiben. Eine Reihe antagonistischer Kräfte in der Alltagssituation der Teilnehmer sind weder mit den Mitteln gruppendynamischer Laboratorien noch durch individuelle Bemühungen von Trainingsteilnehmern zu überwinden. Dazu gehören insbesondere gesetzliche Regelungen in Betrieben und öffentlichen Institutionen, soweit sie speziellen Innovationsabsichten im Wege stehen. Sie verhindern bzw. erschweren grundlegende Verbesserungen. Dennoch können in diesen Grenzen Trainingswirkungen einige nützliche Veränderungen einleiten.

d) Generalisierung

Ein Training kann schließlich Außenstehenden und Kritikern erfolglos erscheinen, weil sie mit Generalisierungen rechnen, die ausbleiben; mit Erfolgen auf Gebieten, für die nicht trainiert wurde. Mit solchen Generalisierungen über Situationen und Personen hinweg rechnen z.B.

zwangsläufig Wirkungsstudien, die Kollegen von Teilnehmern im Alltag nach Änderungen befragen. Beispiele dafür z.B. in COOPER u.a. (1971).
Erfolgserwartungen sind unrealistisch,

- wenn man mit der Veränderung allgemeiner, situationsunabhängiger Reaktionstendenzen rechnet (die Unwahrscheinlichkeit grundlegender Veränderungen gehört zu den gesicherten Erkenntnissen angewandter Lerntheorie und Einstellungsforschung), oder

- wenn man den Zeitbedarf unterschätzt, um spezielle Erweiterungen des Verhaltensrepertoires zu erwerben und zu stabilisieren.

Man kann z.B. nicht damit rechnen, daß der Trainierte generell aufgeschlossener ist für Ratschläge bzw. Kritik. Schon eine Steigerung der Verhaltensvariabilität in einigen konkreten Situationen und eine konkret belegbare Anwendung relevanter Variablen wäre ein stolzer Erfolg. Im Training selbst entscheidet sich durch die Auswahl der Inhalte, Ziele und Methoden, mit welchen Generalisierungseffekten zu rechnen ist. So kann man z.B. nach einem Training, in dem Lehrer hauptsächlich gruppendynamische Übungen durchführten, bestenfalls erwarten, daß sie ähnliche Übungen in ihrer Alltagspraxis verwenden. Solche ritualisierten Handlungsabläufe erleichtern Transfer und Anwendungsprobleme, sie schränken gleichzeitig die Generalisierungsmöglichkeiten ein.

Damit sind vier Aufgabenbereiche für ein umfassendes Trainingskonzept unterschieden, für die getrennte Optimierungsbemühungen notwendig sind. Die pragmatische Bedeutung dieser Unterscheidung für die konkrete Trainingspraxis soll durch einige Beispiele belegt werden: So wird man unter dem Gesichtspunkt der Trainingsintensität die Forderung zurückweisen müssen, daß ein

Training nur dann soziale Veränderungen in Gang setzt, wenn es dem Aufbau nach das gesamte System der Rollenbeziehungen der Teilnehmer nachbildet (vgl. MANN, zitiert nach FRIEDLANDER 1967, 478). Diese Forderung wertet nicht nur das bewährte Prinzip exemplarischen Lernens ab. Sie lokalisiert Transfer, Generalisierungs- und Stabilisierungsaufgaben ausschließlich im Trainingsprozeß. Strategische Schwierigkeiten bereiten diese Aufgabenbereiche auch, weil sie teilweise nach gegenläufigen Prinzipien optimiert werden müssen. Hier liegt eine zwangsläufige Beschränkung für die Erfolgsaussichten, die von enthusiastischen Anhängern ebenso oft übersehen wird wie bei den unrealistischen Forderungen mancher Kritiker:

- So ist die Hier- und Jetzt-Regel eine Hilfe beim Lernvorgang, aber eher hinderlich für den Transfer. Ähnliches gilt für die im Rollenspiel oft wesentliche Verfremdung, die die Lernchance fördert, aber Transferprobleme aufwirft. In Fragen der Gruppenzusammensetzung begünstigt z.B. die 'family group' eher den Transfer, während die 'stranger group' eher die Lernintensität fördert.

- Die Forderung nach möglichst intensiver Trainingspraxis führt zu einer exemplarischen Beschränkung auf wenige Teilbereiche. Das notwendige unterstützende Klima steht im Gegensatz zu den meist gewünschten breiten Auswirkungen unter harten Alltagsbedingungen (vgl. FRIEDLANDER 1967, 478).

- Im konkreten Trainingsverlauf wird man entscheiden müssen, wann man von der lernbetonten Phase übergeht zu einer transferbetonten. Es gibt gute Gründe dafür, beides nicht von Anfang bis Ende parallel zu akzentuieren.

- Schließlich liegt nahe, daß Erfahrungen, Einstellungen, Emotionen, Fertigkeiten usw. im Lernprozeß eine andere Rolle spielen, als bei der Bewährung im Alltag der Teilnehmer. SORCHER u.a. stellen fest: "Während veränderte Einstellungen notwendig sind für die Erhaltung neuen Verhaltens, sind sie für die Entwicklung neuer Verhaltensweisen keine unabdingbaren Voraussetzungen" (1972).

- Die Einsicht in die Zweck-Mittel-Beziehung zwischen Verhalten und Interaktionskonsequenzen ist wichtig für die Generalisierung, aber relativ unwichtig als Lernmotivation. Emotional verankerte Erfahrungen sind wichtig als Lernanreiz für den Lern- und Transferprozeß. Bei der Erfolgssicherung und Stabilisierung sind sie nur für die Teilfunktion der Selbstverstärkung wichtig. Entscheidend in den Vordergrund tritt dann die Fremdverstärkung durch nichttrainierte Kollegen in der realen Situation (vgl. ROHR 1972, 40). Individuelle und interpersonale Schwerpunkte führen im Trainingsprozeß zu anderen Konsequenzen als bei der Bewährung im Alltag. Ähnliches gilt für die diagnostischen Fertigkeiten (vgl. LUTZ u.a. 1971). Sie sind für den Lernprozeß wichtig, stehen aber in der realen Bewährung hinter den Handlungsfertigkeiten zurück. Im Training müssen problematische Verhaltensweisen ausgegliedert (= diagnostic skills) und optimiert werden (= actions skills). Danach ist hauptsächlich entscheidend, wie diese Fertigkeiten realisiert und in die Interaktion mit Nichttrainierten eingebracht werden.

Für die Formulierung kritischer Einwände als Verhaltensvorschläge bzw. für den angemessenen Umgang mit diesen ist die vorgeschlagene Unterscheidung in mehrfacher Hinsicht nützlich:

- So muß man prüfen, ob sich ein Vorwurf mehr gegen die Trainingsmethode, die Trainingsinhalte und/oder die Trainingsziele richtet.

- Mangelnder Erfolg kann nur in dem Umfang dem Veranstalter angelastet werden, als er für die Entwicklung realistischer Transferaufgaben sorgen muß und für eine Vorbereitung auf Transferschwierigkeiten.

- Organisatorische Maßnahmen können den Trainingserfolg wesentlich fördern. Z.B. können durch die Aufteilung in mehrere Trainingsabschnitte u.U. mehrere Kollegen vom gleichen Arbeitsplatz trainiert werden. Gleichzeitig können dadurch Transfererfahrungen zu Beginn eines letzten Trainingsabschnittes vorliegen und die Transferstrategien möglicherweise verbessert werden.

Positive Veränderungen hängen aber nicht allein an der Qualität eines Trainingskonzepts. Die Mitarbeit der Teilnehmer, konstruktive Reaktionen der entscheidenden Vorgesetzten an ihren Arbeitsplätzen und mehr oder weniger grundlegende Änderungen rigider Gesetze sind erforderlich, um Innovationen einzuleiten. Gruppendynamische Laboratorien können dazu einen nützlichen Beitrag leisten, aber zweifellos nicht den alleine entscheidenden.

3. Zentrale Trainingsbereiche

Allen weiteren Überlegungen ist die Frage nach dem Gegenstand des Trainings, nach der zu optimierenden Einheit vorgeordnet. Der Streit darum stand bisher, verglichen mit anderen Problemen, im Vordergrund.

3.1. Individuum, Gruppe, Intergruppenbeziehung

In der Literatur finden sich Trainingskonzepte, die entweder den individuell-personalen Bereich, oder interpersonale Beziehungen und relativ seltener auch Intergruppenbeziehungen akzentuieren (vgl. SEASHORE 1968, LOMRANZ u.a. 1972). Die Entscheidung, einen dieser Bereiche schwerpunktmäßig zu trainieren, kann man nicht mit 'richtig' oder 'falsch' beurteilen. Angemessener sind pragmatische Gesichtspunkte wie die Realisierbarkeit oder theoretische Überlegungen, die einen Schwerpunkt angemessener erscheinen lassen als einen anderen und u.U. auch spezielle Kenntnisse und Fähigkeiten des Trainerteams. In der Trainingspraxis werden solche Schwerpunkte meist nicht stringent durchgehalten. Selbst in theoretischen Erläuterungen zum Trainingskonzept versuchen viele, sich auf alle drei Bereiche zu beziehen mit dem Hinweis auf die enge Verflochtenheit dieser Bereiche. Häufig finden sich Ableitungsketten als Rechtfertigung, etwa in dem Sinne: Änderungen des Individuums sind Voraussetzung für die Veränderung im Gruppenverhalten und diese erst bewirken bessere Intergruppenbeziehungen (vgl. GOLEMBIEWSKI o.J., 374).
Dabei werden drei Dinge nicht berücksichtigt:

- Man verwechselt notwendige mit hinreichenden Bedingungen.

- Schwerwiegender ist der zweite Fehlschluß, weil er besonders überzeugend wirkt: Empirisch und theoretisch gut abgesicherte Sachverhalte sind nicht zwangsläufig als Lernstrategien qualifiziert.

- Schließlich rechtfertigt man so seine Praxis nicht nur mit ihren direkten Wirkungen sondern mit erhofften Wirkungen dritter Ordnung, deren Eintreten bestenfalls plausibel, sicher aber unbewiesen ist.

Eine weitere Variante theoretischer Überlegungen: Ohne interpersonale Ausgeglichenheit, keine effektiven interpersonalen Beziehungen. Dieses Plausibilitätsargument für eine Konzentration auf den individuell-personalen Bereich im Training lebt von seiner Extremisierung. Sie ist unrealistisch, da die Mehrzahl der Teilnehmer keine ausgesprochenen Therapiefälle sind, das heißt auf allen drei Gebieten Ansätze mit ins Training bringen, die weiter entwickelt werden müssen und nicht erst neu zu schaffen sind.
Diese Tatsache ist allerdings durchaus ambivalent: Sie berechtigt zu dem Entschluß, auf therapeutische Absichten im Training zu verzichten. Andererseits verführt sie Trainer bei der Entwicklung von Trainingskonzepten bzw. ganze Trainingsgruppen in der Praxis dazu, einen ganzen Warenhauskatalog von Zielen anzusteuern (vgl. SADER und SCHÄUBLE 1972).

a) Der individuell-personale Trainingsschwerpunkt

Der Prototyp dieser Richtung ist die Selbsterfahrungsgruppe. Die zu optimierende Einheit ist die individuelle Person mit ihren Einstellungen, Werten, Einsichten usw. (vgl. BATCHELDER & HARDY 1968, 43). Grundlage ihres Änderungsmodells ist die Funktion von LEWIN: Verhalten = f (Person, Umwelt). Der im Training verfügbare Ansatzpunkt ist die Person. Die Einstellungen werden als besonders transferwertig für die Alltagssituation angesehen. Kennzeichnend für solche Konzepte ist die Reihenfolge ihrer Ziele von innen nach außen, sowie die Überzeugung, überdauernde Veränderungen ließen sich nur durch Änderungen personaler Prozesse einleiten und sichern (vgl. GOLEMBIEWSKI u.a. 1970). Die Probleme zur Optimierung der Trainingspraxis stellen sich nach GOLEMBIEWSKI u.a. hauptsächlich in der Form: Welches Training ist für welche Person gut (1970, 213)? Die konkreten Bewährungssituationen

werden für weniger entscheidend gehalten als die Eigenschaften der Person. Zielvorstellungen wie Ich-Stärke und Wachstum im individuellen Bereich sind von entscheidender Bedeutung. "Wachstum ist ein Prozeß, die eigene ursprüngliche Motivationsenergie zu erkennen und die Handlungen des täglichen Lebens damit in Deckung zu bringen ... Vertrauen ist der zentrale Prozeß beim Wachstum des Menschen und der sich ergebende entscheidende Wert ..." (GIBB und GIBB 1968, 105 f). Da dieses Konzept von den individuellen Personen mit ihren speziellen Problemen ausgeht, überläßt es die Ziele weitgehend den speziellen Wünschen der Teilnehmer. Entscheidend ist vor allem, "... ob Veränderungen dem Individuum zu mehr von dem verhelfen, was es sich in seinen interpersonalen und Intergruppenbeziehungen wünscht" (GOLEMBIEWSKI u.a. 1970, 7).
In der Trainingspraxis konzentriert sich dieses Konzept auf die Gefühle der Teilnehmer und prüft sie hauptsächlich auf ihre Echtheit; vor allem subjektive Maßstäbe sind entscheidend. Feedback wird als Mittel für eine möglichst umfassende Beziehungsklärung zwischen den Teilnehmern eingesetzt. Insbesondere sollen Verdrängungstendenzen zugunsten von mehr Selbstakzeptanz abgebaut werden. Empirische Kontrollen im Rahmen solcher Trainingsveranstaltungen erfassen hauptsächlich über Fragebogen und Einschätzskalen Selbstkongruenz, Einstellungen usw.. Als Erfolgskriterium wird vor allem die Zufriedenheit der Teilnehmer angegeben.

b) Der interpersonale Schwerpunkt

In diesem Konzept ist die optimierende Einheit die Interaktion zwischen Gruppenmitgliedern (vgl. GOLEMBIEWSKI u.a. 1970, 6; DIMOCK 1971, 13; SCANLAN 1971, 542). Der Einzelne soll z.B. mit seinen Bedürfnissen so umzugehen lernen, daß es in der Gruppe nicht zu Schwierigkeiten kommt. Da Gruppen oft längere Zeit bestehen,

geht es um überdauernden Langzeitnutzen und nicht um subjektive sofortige Maximalbefriedigung. Ziel ist eine 'valide Kommunikation'. Gearbeitet wird an den interindividuellen Hindernissen, "die bei gegebenen Umweltbedingungen in allen Gruppen wichtig sind. Sie müssen strategisch sein in dem Sinne, daß keine Gruppe ihre Unsicherheit auf anderen Gebieten bzw. bei externalen Beziehungen reduzieren kann, wenn sie nicht Methoden entwickelt hat, um diese interindividuellen Hindernisse anzugehen" (BENNIS u.a. 1956, 92). Das Training konzentriert sich in der Regel auf bestimmte Interaktionssituationen , z.B. das Einbringen von Wünschen oder den Umgang mit Kritik. LAKIN spricht in diesem Zusammenhang von der T-Gruppe als Lerninstrument in einem problemorientierten Kontext (1970, 68). Als Änderungsmodell kann man die Formel angeben:

Interaktion = f (Person 1, Umwelt 1,
Verhalten 1...Pn, Un, Vn),

wie sie etwa das Modell der sozialen Kompetenz von ARGYLE (1972, 182) nahe legt. Auch ARGYRIS vertritt diese Konzeption, wenn er das Laboratorium als Training zur Kompetenzsteigerung bezeichnet (1967, 221). Ähnlich auch BLUMBERG: "Hauptaufgabe des Trainers ist es, den Teilnehmern klar zu machen, daß das Ziel (ihrer Bemühungen) spezielle Verhaltensweisen und nicht Persönlichkeitseigenschaften sein sollten" (1971, 52).
Die Trainingspraxis konzentriert sich auf Verhaltensalternativen in Entscheidungs- und Konfliktsituationen. Man experimentiert z.B. mit verschiedenen Varianten für Lob und Kritik vor Gruppenmitgliedern. Empfindungen und Motive werden stärker auf ihre Verhaltenskonsequenzen für die Gruppe untersucht. Feedback wird als Mittel der Situationsklärung und nicht nur für die Beziehungsklärung zwischen Personen eingesetzt. Interaktionsprobleme werden als Aufgabe für den Empfänger und den Sender gesehen und für beide Seiten trainiert.

Die empirische Forschung im Sinne eines solchen Konzeptes vergleicht z.B. subjektiv wahrgenommene Verhaltensänderungen mit Fremdbeobachtung und Beziehungen zwischen erhaltenem Feedback und Verhaltensänderungen.

c) Training der Intergruppenbeziehungen

Diese heute noch relativ seltene Variante gruppendynamischer Laboratorien gewinnt zunehmend an Bedeutung. Sie konzentriert sich auf die Kommunikationsschwierigkeiten zwischen Gruppen gleicher und verschiedener Rangebene. Analysiert werden Intergruppenbeziehungen bei der Entwicklung von Plänen, ihrer praktischen Durchführung und Auswertung.
Der Prototyp dieser Konzeption ist das Organisationslaboratorium. Hauptsächliche Arbeitsformen sind Planspiele und Soziodramen.
Industrielle Betriebe, Parteien und öffentliche Institutionen,vor allem die Bereiche Verwaltung und soziale Dienste, haben einen hohen Nachholbedarf auf diesem Gebiet.

Einschätzung:
Die Kommunikationsprobleme im Alltag, die Einzelkämpfersituation der meisten Trainierten back home und die meisten der heute angebotenen Laboratorien legen es nahe, vornehmlich zwischen dem individuell-personalen und dem interpersonalen Trainingsschwerpunkt das eigene Konzept zu definieren.

Was soll also die Trainingspraxis vorrangig fördern?
Was soll die empirische Forschung kontrollieren?
Wegen der engen Verflochtenheit zwischen individuell-personalen und interpersonalen Problemen stellt sich als kritische Frage: Welche Trainingsstrategie ist ökonomischer? Sind die Auswirkungen von einem individuell-personalen Trainingskonzept auf den interindivi-

duellen Bereich stärker oder umgekehrt? Empirisch läßt sich diese Frage an speziellen Kriterien mit Hilfe der Regressionsrechnung klären. Nach dem Prinzip der Kreuzvalidierung kann man prüfen, wie häufig interindividuelle Schwierigkeiten mit intraindividuellen zusammenhängen und umgekehrt.
Für die eigene Festlegung berücksichtige ich vor allem folgende prinzipiell theoretisch und empirisch prüfbare Beziehungen:

- Selbstakzeptanz und Selbstkongruenz können sich auf die Dauer nicht ohne Belohnungswert des Individuums für andere Personen entwickeln und stabilisieren. Gerade eine Steigerung sozialer Fertigkeiten vermittelt im Alltag positive Rückmeldungen. Umgekehrt bewirkt eine Steigerung der Selbstakzeptanz nicht zwangsläufig besseres Interaktionsverhalten (vgl. MILES 1965, 228).

- Persönlichkeitseigenschaften gehen je nach ihrer Ausprägung in Interaktionen ein. Umgekehrt lassen sich nicht alle Interaktionsschwierigkeiten auf Persönlichkeitseigenschaften reduzieren. Interaktionskompetenz ist daher der umfassendere Ansatz.

- Eine Reihe sogenannter Persönlichkeitseigenschaften erweisen sich genetisch als reaktive Konsequenzen mangelnder Interaktionskompetenz.

Nach diesen Überlegungen plädiere ich für einen deutlichen Trainingsakzent auf dem interpersonalen Bereich. In diesem Sinne betont MC GREGOR, daß "Programme zur Teamentwicklung Wesentliches zum individuellen Wachstum beitragen, daß aber das Umgekehrte nicht notwendig der Fall ist" (im Original kursiv; zitiert nach WINN 1970, 363). Für diese Entscheidung spricht auch das bewährte Prinzip der Gruppentherapie: Menschen durch eine kon-

struktive Interaktion in Gruppen zu helfen. Damit wird explizit die Auswirkung von Interaktionen auf den intrapersonalen Bereich genutzt.
Diese Festlegung wird man ändern müssen, wenn sich empirische Regressionen finden, nach denen wesentliche soziale Fertigkeiten auf das Selbstkonzept schwächer wirken als umgekehrt. Nach dieser Festlegung kann man das hier entwickelte Trainingskonzept als Interaktionstraining definieren. Eine theoriegeleitete empirische Forschung wird daher vorrangig die Relevanz ihrer Variablen für die Interaktion belegen müssen. Sie kann zusätzlich prüfen, ob die von ihr kontrollierten Variablen für den intrapersonalen Bereich von Bedeutung sind.
Die Entscheidung, Interaktionen zum Gegenstand des Trainings zu machen, und dabei Emotionen, Einstellungen, Motive usw. zu berücksichtigen, soweit sie sich in interaktiven Verhalten auswirken, hat vor allem einen Vorzug: Es wird möglich, den großen situativen Anteil, der für die Verhaltensvariabilität normaler Individuen verantwortlich ist, zu berücksichtigen.

3.2. Wahrnehmen, Werten, Handeln

Unabhängig von dieser Entscheidung stellt sich eine weitere Frage: Soll das Trainingskonzept und seine empirische Kontrolle sich auf einen der Bereiche Wahrnehmen, Werten oder Handeln spezialisieren? Im individuellen Bereich unterscheidet man üblicherweise zwischen Eindruck, Wertung und Ausdruck. PIONTKOWSKI differenziert als formale Stadien einer Interaktionssequenz zwischen: 'Perzeption, Transkription, Translation und Produktion' (1973, 7).
Diese Bereiche werden auch in der Trainingsliteratur unterschieden: Wahrnehmungsänderungen sind eine notwendige Begleiterscheinung für offene Verhaltensände-

rungen (vgl. BURKE & BENNIS 1965). Geschärfte Selbst- und Fremdwahrnehmung ist eine Voraussetzung für kollektives Handeln (vgl. ABRAMS u.a. 1972, 375). Es fällt auf, daß sich große Teile empirischer wie praktischer Arbeit auf den Wahrnehmungs- und Wertungsbereich beziehen. Typisch dafür sind Hauptzielbereiche wie "awareness" und "sensitivity". Es gilt zu prüfen, ob für den Trainingsprozeß ein Schwerpunkt hinsichtlich dieser Teilgebiete theoretisch sinnvoll, praktisch möglich und empirisch kontrollierbar ist:

Wahrnehmen (= Empfängerbereich) hat für die Interaktion eine Schlüsselstellung, weil sich hier schon entscheidet, ob man sich z.B. mit zu wenigen bzw. falschen Informationen versorgt, auf die man in der Interaktion dann reagiert. Im Training bieten sich eine Reihe von Beobachtungsübungen (vgl. ANTONS 1973) an. Sie machen selektive Schwerpunkte in der Wahrnehmung deutlich, wenn z.B. gleiche Situationen verschieden wahrgenommen werden. In einem verhaltensnahen Interaktionstraining wird man zum Bereich Wahrnehmen den Gebrauch operationalisierter Beschreibungen und die Vermeidung von Eigenschaftsbegriffen trainieren. Empirische Arbeiten können die Selbst- und Fremdwahrnehmung kontrollieren und über Fragebogen Wahrnehmungsvergleiche verschiedener Teilnehmer anstellen.

Werten (= Empfänger- und Senderbereich) hat eine zentrale Mittelstellung. Es wirkt nachweislich auf die Wahrnehmung z.B. durch Verzerrungen und auf das interpersonale Verhalten z.B. durch eine Tendenz zur Milde bzw. Akzentuierung. Besondere Aufmerksamkeit verdient in diesem Zusammenhang die Interaktion von Mächtigen und Untergebenen z.B. in der Schule. Direktivität (vgl. TAUSCH 1970) ist unter anderem eine Unteilsdimension, die in dem Verhalten deutlich wird, eigene Urteile nicht zu

hinterfragen. Ein verhaltensnahes Interaktionstraining wird versuchen, möglichst viele Urteile der Kategorien 'richtig', bzw. 'falsch' zu ersetzen durch subjektive Kriterien wie angenehm-unangenehm, günstig-ungünstig und damit zwangsläufig auf Wertungen und deren Legitimation zu sprechen kommen (vgl. HARRISON 1966, 517). Empirische Kontrollen sind über Einstellungsskalen bzw. die Registrierung wertender Urteilsbegriffe denkbar.

Handeln (= Senderbereich), ist trivialerweise von zentraler Bedeutung, weil man damit auf den Interaktionspartner einwirkt. Im Interaktionstraining kann man sich z.B. auf den Umgang mit Vorschlägen, die Chancen direktiven und nichtdirektiven Verhaltens in einer Gruppe usw. konzentrieren. Als Trainingsmethode bietet sich besonders das Rollenspiel mit einer verhaltenszentrierten Auswertung an.
Empirisch kann in diesem Zusammenhang Redehäufigkeit, Feedbackhäufigkeit und -Qualität sowie das Senderverhalten z.B. in Kategorien von BALES (1970) erfaßt werden. Allerdings sind solche Untersuchungen, wie die geringe Zahl der Instrumente schon deutlich macht, in der Minderzahl.

Einschätzung:
Bei der Fülle denkbarer Trainingsaktivitäten wird man auch hier mit einem (vielleicht ungewollten) Schwerpunkt rechnen müssen. Im Sensitivitytraining lag der Schwerpunkt eindeutig auf seiten der 'awareness' (vgl. BATCHELDER und HARDY 1968, 34 u. 39). Ist diese Schwerpunktbildung im Interaktionstraining für Lernprozeß und Ziel funktional? Erhöhte Sensibilität wirkt sich im Alltag oft als toleranteres Umgehen mit Nichttrainierten aus, als eine Entschärfung des Klimas. Andererseits vermutet THELEN, daß mehr Menschen durch ihre Hypersensitivität in Schwierigkeiten geraten als durch mangelnde

Sensitivität (1967, 208). Um eigene konkrete Schwierigkeiten im Alltag besser meistern zu können, brauchen die Teilnehmer zweifellos Senderhandlungsfertigkeiten; und diese müssen separat trainiert werden. Ein didaktisches Konzept, das der 'awareness' eine zentrale Rolle im Lernprozeß zuschreibt, äußert DUNETTE: "Die Trainingstechniken wurden entwickelt, um Wahrnehmungsfilter zu brechen" (1969, 33). Die übliche Argumentation: Ohne genaue Wahrnehmung falsches Handeln und ungünstige Wirkung auf den Partner, ist mehrfach angreifbar:

- Selbst wenn sie sachlich richtig ist, kann man aus ihr keine didaktische Handlungsanweisung für den Lernprozeß machen. Nachahmungslernen ermöglicht relativ komplexe Handlungsabläufe schnell ohne systematische Aufspaltung zu lernen.

- Wahrnehmung ist ein Prozeß mit korrigierenden Rückkopplungen. Fehler können relativ simultan korrigiert werden vor bzw. während der Handlungskonsequenzen und müssen daher nicht die verderbliche Wirkung haben, die ihnen in dieser Argumentation unterstellt werden.

- Das Argument ist unrealistisch extrem und fördert damit elementenhafte Ansätze. Nach dem gleichen Prinzip wurde relativ isoliert Leistungsmotivation, Intelligenz und Selbstvertrauen für die Schulleistung absolut gesetzt.

- Für die Zieldefinition, ist die gern verwendete Umkehrung problematisch: Wenn der Teilnehmer sensitiver ist, fühlen sich seine Interaktionspartner stärker akzeptiert und die Interaktionen verlaufen günstiger. Hier werden Kapazität und Realisierung gleichgesetzt, was OSHRY und HARRISON sauber unterscheiden: "Man sieht die Probleme anders, weiß sie nur nicht anders anzupacken" (1966, 196). "Die Teil-

nehmer ahnen bessere Verhaltensweisen, sie sind aber noch nicht in der Lage, die neuen Einsichten erfolgreich in neues Verhalten umzusetzen, ..." (BATCHELDER und HARDY 1968, 67).

- "Kognitive Umstrukturierung wird nicht ausreichend sein. Der Prozeß, neues Verhalten auszuprobieren, wird nötig sein, mit konsistenten, unmittelbarem Feedback oder Reaktionen auf dieses Verhalten" (WATSON 1969, 252). Man kann daher nicht mit MINSSEN rechnen, daß bei einem Lehrer "seine, durch Verhaltensspiegelung erhöhte Sensibilität, für seine Wirkung auf andere, sich auch auf sein Erziehungs- und Unterrichtsverhalten mäßigend im Sinne des Abbaues allzu autoritärer Verhaltensweisen auswirkt" (1965, 320).

Für einen Lernprozeß wird man idealerweise fordern müssen:

- wahrnehmungsmäßig präzise Ausgliederung problematischer und günstiger Interaktionselemente;
- Urteilsverhalten, das konkrete Interaktionssituationen erfahrungsgeleitet als günstig oder ungünstig registriert und auf Handlung drängt;
- Handlungskompetenz: Wahrnehmung und Urteil angemessen kommunizieren zu lernen und konkrete Verhaltensvorschläge zu machen bzw. einzuleiten (vgl. BRADFORD u.a. 1964, 36).

Man kann daher weder Trainingsprozesse noch Trainingsziele akzeptieren, die einen dieser Teilbereiche unberücksichtigt lassen. Hier liegt eine wichtige Aufgabe für die empirische Lernprozeßforschung. Der Trainer gibt u.U. Teilnehmerinteressen bzw. seinen eigenen unzulässig stark nach. Insbesondere halte ich eine Auftei-

lung in drei Lernstufen, wie sie SCANLAN (1971, 548) vorschlägt, für dysfunktional. Er versteht unter der einfachsten Lernstufe veränderte Wahrnehmung fortgeschrittenes Lernen als Einstellungsveränderung und vollkommenes Lernen als Verhaltensänderung. Die empirische Lernprozeßforschung wird Untersuchungen auf allen drei Gebieten anstellen müssen.

3.3. Kognitive, affektive und Verhaltenskomponenten

In gruppendynamischen Laboratorien spielen nach DIMOCK emotionale Reaktionen und offenes Verhalten die entscheidende Rolle: "Menschen lernen, was sie erfahren und praktizieren, ist die Grundannahme aller Laboratorien" (1971, 3). Daß der kognitive Bereich bisher eine relativ untergeordnete Rolle spielte, mag daran liegen, daß gruppendynamische Laboratorien gewissermaßen als Alternative zu den früher vornehmlich kognitiven Vermittlungstechniken und Zielen entwickelt wurden. Nur wenige Trainingskonzepte berücksichtigen diesen Bereich, so daß HARRISON formulieren kann: "Wenn ich einen Trainingsaspekt zu wählen hätte, der theoretische Formulierungen und erhellende Forschung nötig hätte, würde ich die Beziehung zwischen Erfahrung, begrifflicher Erfassung und dem Lernergebnis wählen" (1967, 471).

a) Die kognitive Dimension in Trainingsprozeß und -Ziel

Kognitive Strukturierungen tragen nicht nur zum Verständnis, zur Auswertung von Erfahrungen bei. Nach BENNIS u.a. kann der Teilnehmer eines Gruppentrainings nicht ohne weiteres mit stabilen Lernergebnissen rechnen. "Wir erwarten aber eine Variation mit dem Erfolg seiner Gruppenerfahrungen, besonders mit dem Erfolg, sie zu verstehen" (1956, 111). Einsicht in die Ziel-

Mittel-Relation erhöht die Chance zu Verhaltensgeneralisierungen. Eine Verhaltensbeurteilung im Training muß daher zwei Richtungen berücksichtigen. Sie muß die Beziehung zwischen dem Verhalten und seinen Konsequenzen beleuchten sowie die Beziehung zwischen der auslösenden Situation und dem Verhalten. Der Vorwurf, kognitive Strukturierungen verhindern emotional-affektive Erfahrungen, ist nur solange aufrecht zu erhalten, wie im Lernprozeß kognitiven Strukturierungen vor den Erfahrungen vermittelt werden bzw. als Ersatz dafür.
Wenn man als nachträgliche kognitive Strukturierung einige zentrale Begriffe erarbeitet, so eröffnen sich zusätzliche Chancen für semantische Generalisierung (vgl. FOPPA 1965, 233; MILLER u.a. 1973, 44). Im Trainingsprozeß kann diese kognitive Dimension durch Arbeitssitzungen, Metakommunikation, Einbringen und Entwickeln von Regeln usw., kurz durch den begrenzten Einsatz von "chalk and talk methods" (ARGYRIS 1951) verwirklicht werden.
Empirisch kann man diese Trainingsprozeßdimension durch Arbeitspapiere mit kleinen Aufgaben erfassen bzw. durch die Prüfung diagnostischer Fertigkeiten.

b) Die emotional-affektive Dimension im Trainingskonzept

Im Trainingsprozeß sind emotional-affektive Erfahrungen von entscheidender Bedeutung. Sie sind die Voraussetzung für inneres Engagement und Bedingung für Motivation und verstärkende Erfahrungen. Dabei ist es unerheblich, ob Verhaltensweisen gerade zu Beginn eines Trainings eher vermeidungsmotiviert sind (unfreezing). Die affektive Dimension ist nicht nur am Anfang einer Handlung als Motivation und am Ende als Verstärkung relevant. Sie wirkt den ganzen Lernprozeß über. Diese Dimension ist im alltäglichen Leben degeneriert. Das zeigt sich an den Transferschwierigkeiten, die Teilnehmer üblicherweise dazu berichten.

Der Nachholbedarf, in diesem Bereich Senden und Empfangen zu lernen, ist besonders groß. Er wird üblicherweise im Laufe des Trainings deutlich angemeldet. Von entscheidender Bedeutung ist der affektive Bereich für die Veränderung und Festigung von Einstellungen, die wiederum für den kompetenten Einsatz neuer Verhaltensweisen im Alltag entscheidend sind. Praktisch wird diese Dimension realisiert durch nonverbale Übungen, verbale Auseinandersetzungen um Empfindungen, Affekte, Werte sowie durch Übungen zum Umgang mit affektiven Inhalten als Sender und Empfänger. Die empirische Lernprozeßforschung kann in diesem Bereich Schätzskalen einsetzen bzw. affektive Äußerungen registrieren (auslösende Situationen, Häufigkeit und Qualität, Konsequenzen).

c) Die Verhaltensdimension im Trainingskonzept

Im Zusammenhang mit dem Interaktionstraining wird hier ausschließlich von interpersonalem Verhalten die Rede sein. Damit ist der Begriff eingeschränkt auf konkrete Interaktionselemente, die potentielle Reaktionen anderer Teilnehmer nach sich ziehen können. Kognitive-, emotional-affektive- und Verhaltenskomponenten können sowohl für Wahrnehmen wie Urteilen oder Handeln trainiert werden. Verhaltensweisen in diesen drei Bereichen sind für einen Lernprozeß, der auf Interaktionskompetenz zielt, schlechthin zentral. Wahrnehmungsgenauigkeit, Transparanz, Selbstkongruenz usw. werden als Verhaltensweisen trainiert und nicht als Eigenschaften (vgl. BLUMBERG 1971, 46). Trainingsrelevant ist die Frage: Welche Verhaltensweisen benutzt ein Teilnehmer, der als sensitiv gilt? ARGYLE versteht unter Sensitivität die Empfindsamkeit für kleine verbale und nonverbale Schlüsselreize; eine besondere Reichhaltigkeit und Komplexität der verwendeten Daten und gezogenen Schlußfolgerungen, und weniger subjektive Verzerrungen durch falsche implizite Persönlichkeitstheorien und individuelle

Motivationen (1972, 321). Im Interaktionstraining kann man erfahren, welches Beobachterverhalten und welches Verhalten des Beobachteten die soziale Wahrnehmungsgenauigkeit der Gruppenmitglieder steigert.
Ein verhaltensnahes Interaktionstraining verwendet zu diesem Zweck Rollenspiele und sucht nach Verhaltensaspekten und Verhaltenskonsequenzen von Einsichten und Emotionen. Es wertet Verhaltensexperimente sowohl für den 'Sender' wie auch für den 'Empfänger' aus. Trainer, die sich auf Verhaltensaspekte konzentrieren, nutzen neben der emotionalen Selbstverstärkung auch das unterstützende Gruppenklima. Im Alltag sind gerade die offenen Verhaltensweisen entscheidende Bedingung für Fremdverstärkungen und damit für die Stabilisierung von Lernergebnissen. Trainingserfahrungen haben also einen mehr kognitiven Sachanteil, einen affektiven Erlebnisanteil und müssen auf Verhaltenskonsequenzen hin ausgewertet werden.
Empirisch läßt sich der Verhaltensschwerpunkt in einem Training besonders durch kontrollierte Verhaltensbeobachtungen und subjektiv registrierte Verhaltensänderungen erfassen.

Einschätzung:
In der einschlägigen Literatur werden vor allem zwei Trainingsstrategien verfolgt.

- Durch Änderungen im affektiven Bereich, insbesondere Einstellungsänderungen zu Verhaltensänderungen. Beispiele dafür finden sich bei CARRON (1964) und GOLEMBIEWSKI: "Unser Ziel war nicht die Veränderung überhaupt, sondern Einstellungsänderung, die zu Verhaltensänderung führt und zu einer gesteigerten Effektivität im Alltag... Die Form der Einstellungsänderung war nicht nur erwartet, sondern auch das beabsichtigte Ergebnis des Lernkonzepts" (1970, 374 u. 387). Ähnlich spricht WALTON von einer Schlüssel-

rolle der Einstellungsänderung als Bedingung, um distributives Verhalten durch integratives zu ersetzen (1967, 340). ODIORNE greift diese Konzeption an, weil offenes Verhalten nicht mehr klar als für den Erfolg erforderlich postuliert wird: "Eine der Grundlagen von Trainingslaboratorien ist die, daß Einstellungsänderungen zu Verhaltensänderungen führen und niemals umgekehrt. Das ist nur die halbe Wahrheit: Die Entwicklung von Fertigkeiten führt zu Einstellungs- und Wertänderungen, wenn die Praxis der neuen Verhaltensweisen Erfolge von wichtigen Seiten vermitteln kann" (1963, 285).

- Durch Verhaltensänderung zu Änderungen im affektiven Bereich. BLUMBERG unterstützt diese Strategie. Er sieht es als eine Hauptaufgabe des Trainers, den Teilnehmern deutlich zu machen, daß es nicht um Persönlichkeitsveränderungen sondern um spezifische Verhaltensweisen im Training geht (1971, 12). SORCHER & GOLDSTEIN bezeichnen es als charakteristisch für ihr Trainingsprogramm für leitende Angestellte, "nicht direkt Einstellungen zu verändern, sondern zuerst Verhalten in bestimmten Situationen ... Immer wenn Begriffe wie Motivation, Kommunikation usw. benutzt werden, besteht der Trainer auf einer Verhaltensdefinition des Gemeinten. Die Teilnehmer sprechen immer seltener mit allgemeinen Begriffen und über Einstellungen, sondern befassen sich zunehmend mit den Verhaltensaspekten" (1972).

Die kognitive Komponente im Trainingsprozeß wird z.B. angesprochen von BENNIS u.a. (1956, 111) und MINSSEN (1965, 320). GOLEMBIEWSKI u.a. bezeichnen den Trainingsprozeß als eine Kombination von Erfahrung und begrifflicher Verarbeitung (1970, 15). ARGYRIS fordert: "was wir brauchen, ist eine validierte Lerntheorie, die uns hilft Gefühle und intellektuelle Komponenten

zu integrieren, damit wir jedes von beiden möglichst effektiv einsetzen können, die Kompetenz des Individuums zu erhöhen" (o.J., 272).
Die beiden Strategien: durch Verhaltensänderung zur Einstellungsänderung und umgekehrt sind m.E. dysfunktional. Hier scheint die Funktion von LEWIN

Verhalten = f (Person, Umwelt)

eine verderbliche Bedeutung für den Trainingsprozeß bekommen zu haben; verderblich durch ihre Trennung von Person und Verhalten, und den Ansatz der Person als unabhängiger Variable. MINSSEN arbeitet offensichtlich mit dieser Funktion, wenn er fragt: "Wie also lassen sich Verhaltensänderungen erreichen? Verhalten hängt wesentlich mit Wahrnehmungen, Einstellungen, Gefühlen und anderen, dem Individuum nur zum Teil oder gar nicht bewußten Faktoren zusammen und nicht zuletzt auch mit seinem Selbstkonzept" (1965, 311). Die relative Nutzlosigkeit der LEWINschen Formel wird auch von ARGYLE (1972, 308) und GRAUMANN (1972, 1111) betont. Erst wenn man Interaktionen als zu optimierende Einheit im Training definiert, werden kognitive, affektive und Verhaltenskomponenten auf eine Stufe gestellt. In dem hier entwickelten Trainingskonzept sollen alle drei Komponenten möglichst ausgewogen vertreten sein. In der Trainingspraxis wird man, da sich Schwerpunkte nicht vermeiden lassen, noch am leichtesten einen Akzent auf der Verhaltenskomponente akzeptieren können. Offenes Verhalten ist im Training der Schnittpunkt, von dem aus Erfahrungen für sich und andere Trainingsteilnehmer möglich sind. Es ist empirisch am leichtesten kontrollierbar und didaktisch am eindeutigsten manipulierbar. Die Verhaltenskomponenten sind von besonderer Bedeutung für Nachahmungslernen, das im Training eine große Rolle spielt. Durch einen leichten Akzent im Verhaltensbereich riskiert ein Trainer relativ am wenigsten. Er schafft in einem unterstützenden

Klima größere Lern- und Stabilisierungschancen durch multiple Rückwirkungen. Verglichen damit ist eine Überbetonung von Einstellungsänderungen ineffektiv, wenn die Erfahrungen die Erprobung von Verhaltenskonsequenzen zeitlich einschränken (vgl. ARGYRIS 1972, 384). Die Entscheidung für einen leichten Verhaltensakzent beruht auf ökonomischen Überlegungen zum Trainingsprozeß. Sie gründet auf der empirisch prüfbaren und theoretisch belegbaren Annahme: Ein Training spezieller Verhaltensweisen wirkt auf deren affektive und kognitive Komponente stärker als umgekehrt. Der Trainer berücksichtigt diesen Schwerpunkt, wenn er hauptsächlich Verhaltensweisen analysiert und zunehmend Verhaltenskonsequenzen in den Mittelpunkt stellt.

Diese Entscheidung ist besonders schwerwiegend. Historisch haben sich an diesen Punkt die Basic-Skill Trainingsgruppen von den Sensitivity Trainingsgruppen getrennt (vgl. BRADFORD u.a. 1964, 133). Erst eine weiterentwickelte Wirkungsforschung wird entscheiden können, welche negativen Konsequenzen häufiger auftreten und verderblicher sind: 'attitudinal phantoms' (GOLEMBIEWSKI o.J., 374) oder Verhaltensänderungen ohne Einstellungsänderungen.
Nach dieser Entscheidung muß eine empirische Untersuchung der Trainingspraxis vornehmlich interpersonale Verhaltensweisen erfassen. Die Kontrollfrage heißt: Mit welchem Verhalten machen die Teilnehmer im Training Erfahrungen?

3.4. Informationsaspekt und Vermittlungsaspekt

Nach meinen Erfahrungen in der Trainingspraxis, sollte ein Trainingskonzept noch hinsichtlich einer letzten wichtigen Dimension definiert werden.

a) Der Informationsaspekt

Hier geht es um konkret inhaltliche Informationen: Welche Verhaltensweisen von Teilnehmer X sind der Trainingsgruppe aufgefallen? Welche typischen Wahrnehmungs- und Urteilstendenzen sollte er nach Meinung der Gruppe modifizieren? Mit welchem Verhalten sollte er in konkreten Situationen experimentieren? Das Hier- und Jetzt-Prinzip fördert diesen inhaltlichen Bereich. Der Vorteil solcher Informationen liegt in ihrer direkten Umsetzbarkeit: Herr X kann noch im Training Verhaltensalternativen ausprobieren und gegebenenfalls Interaktionsverbesserungen erfahren. Gleichzeitig haben diese Informationen den Nachteil, daß sie in einer konkreten Gruppe und für spezielle Situationen erarbeitet worden sind. Es ist denkbar, daß Herr X sich in verschiedenen Gruppen im Alltag unterschiedlich benimmt und/oder daß sein Verhalten dort anders eingeschätzt wird (vgl. Generalisierungsproblem, hier S. 57). Allerdings ist zu vermuten, daß manche Verhaltensvorschläge auf grundsätzlichen Verhaltenseigenheiten eines Teilnehmers basieren, die in vielen Gruppen ähnlich eingeschätzt werden, z.B. Dauerreden, Schweigen usw. Es gibt daher gute Gründe, diese inhaltlichen Informationen im Training ernst zu nehmen, und sie empirisch zu kontrollieren. Der Trainer hat dazu die Möglichkeit, wenn er die Hier- und Jetzt-Regel bewußt anwendet und gleichzeitig verhaltensnahe Interventionen unterstützt. Die meisten Feedbackübungen akzentuieren der Anlage nach bzw. nach ihrer üblichen Auswertung die mitgeteilten Inhalte. Von ihnen geht auch erfahrungsgemäß die größte Faszination auf die Teilnehmer aus.
Empirisch läßt sich dieser Aspekt kontrollieren durch offene Fragen: Welche Informationen haben sie im Training erhalten? Was wollen sie ausprobieren? ... Zusätzlich bieten sich empirische Selbstkontrolltechniken und Beobachtungsaufgaben für die Teilnehmer an.

Ein Training mit diesem Schwerpunkt kann sich durchaus als Interaktionstraining bezeichnen, wenn es verhaltensnah, wahrnehmungs-, urteils- und handlungsbezogen interpersonale Schwerpunkte setzt.

b) Der Vermittlungsaspekt

Hierbei geht es mehr um das Training von Verhalten mit methodischem Wert: Wie gehe ich mit Feedback um? Wie formuliere ich es empfängerzentriert? Wie steigere ich Transparenz bei mir und anderen? Wie äußere ich Lob und Tadel vor anderen Teilnehmern? Ein methodenzentriertes Training ist zweifellos weniger faszinierend, d.h. es vermittelt weniger affektive Lernerfahrungen. Der Vorzug dieser Akzentsetzung liegt darin, daß die Verhaltensweisen universeller (transfer- und generalisierungswertiger) sind. Feedbackkompetenz wird in den unterschiedlichsten Gruppen nützlich sein. Ein Training mit diesem Schwerpunkt erfüllt im engeren Sinne den Anspruch, das Lernen zu lehren (vgl. BRADFORD u.a. 1964, 140). Man muß in der Praxis damit rechnen, daß Informations- und Vermittlungsakzente sich gegenseitig ausschließen. In den meisten Konzepten wurden Feedback und Selbstexploration hauptsächlich als Mittel zur Einstellungsänderung und konkreten Verhaltensänderung verstanden und nicht als nützliche Fertigkeit an sich. Als Fertigkeiten an sich aber können sie entscheidende Hilfe für die ad hoc Optimierung konkreter Alltagssituationen darstellen. Ein Training mit Informations- und Vermittlungsakzenten wird daher Feedbackübungen stärker methodenzentriert angehen und auswerten. Schon in der Einladung und Zieldefinition des Trainings wird man nicht mehr nur von Selbsterfahrung und affektivem Bereich bei Interaktionsschwierigkeiten sprechen, sondern Erfahrung und Lösungsstrategien akzentuieren. Praktisch wird dabei Metakommunikation von besonderer Bedeutung sein, die manchmal den affektiven Bedürfnissen

der Teilnehmer entgegenläuft. Eine empirische Kontrolle in diesem Sinne wird besonders methodisch relevantes Verhalten erfassen und qualitative Dimensionen einführen müssen.

Einschätzung:
Um die Trainingsstrategie unter diesem Gesichtspunkt festzulegen, muß man die Frage beantworten: Fördert ein inhaltlich orientiertes Training die methodische Qualität der Informationen stärker oder umgekehrt? Nach meinen Erfahrungen können über ein ganzes Training hinweg wichtige Informationen qualitativ-methodisch schlecht vermittelt werden, wenn der Trainer nicht darauf eingeht. Beide Aspekte sollten wegen ihrer speziellen Bedeutung im Training ausgewogen berücksichtigt werden. Die empirische Forschung muß sich auf beide Bereiche konzentrieren. Während sich für den Informationsaspekt besonders Inhaltsanalysen anbieten, sowie die Festlegung auf bestimmte Verhaltensziele und deren Kontrolle im Training, wird der Vermittlungsaspekt methodisch am besten durch qualitative Verhaltenskontrollen erfaßt. Dieser Bereich ist empirisch bisher besonders vernachlässigt worden, obwohl es um Verhaltensweisen mit größerem Transferwert und Generalisierungspotential geht. Die vorgeschlagene Unterscheidung zwischen dem Informations- und Vermittlungsaspekt macht den Umgang mit dem Trainingsprozeß und den Transferaufgaben nicht leichter. Der Trainer gerät in die Gefahr, dicht an ein affektarmes Training von Fertigkeiten heranzukommen.

4. Zusammenfassung und Konsequenzen

In diesem Kapitel wurden eine Reihe strategisch notwendiger Entscheidungen für die Entwicklung eines Trainingskonzeptes besprochen. Ausgangspunkt war die große Kluft zwischen Theorie und Trainingspraxis sowie

zwischen Trainingspraxis und empirischer Forschung. Um die notwendige Integration dieser Bereiche zu fördern, muß man berücksichtigen, daß jedes konkret durchgeführte Training zwangsläufig deutliche Schwerpunkte setzt. Ein Training sollte daher nach diesen realisierten Schwerpunkten bewertet werden und nicht nach angestrebten Wirkungen dritter Ordnung. Die Frage: 'Wie soll ein Training sein?', wurde mit einer Reihe strategischer Forderungen beantwortet, denen inhaltlich verschiedene Trainingskonzepte genügen können. Der Veranstalter eines Kreativitätstrainings trifft zwangsläufig alle aufgeführten strategischen Entscheidungen ebenso wie der eines Sensitivity-Trainings. Im einzelnen wurden die strategischen Überlegungen zum Teil aus den zitierten kritischen Stellungnahmen, zum Teil aus relativ unzusammenhängenden theoretischen Bemerkungen der Literatur entwickelt. Es wurden formale Minimalbedingungen für die Auswahl von Trainingsinhalten und -Zielen definiert. Als Aufgabenbereiche für ein umfassendes Trainingskonzept wurden neben dem Trainingsprozeß, der Transferprozeß, die Erfolgssicherung und Stabilisierung sowie die Generalisierung unterschieden. Die Festlegung auf zentrale Trainingsbereiche wurde durch empirisch prüfbare theoretische Aussagen begründet und auf ihre Konsequenzen in der Trainingspraxis hin untersucht. Möglichkeiten zur empirischen Kontrolle des jeweiligen Trainingsbereiches wurden angedeutet.

Nach diesen Festlegungen läßt sich das hier entwickelte Trainingskonzept folgendermaßen charakterisieren:

a) Gegenstand des Trainings sind die Interaktionen zwischen zwei und mehr Personen (Interaktionstraining). Die Zielvariablen müssen daher vor allem nachweisbare interpersonale Funktionen erfüllen. Wirkungen dritter Ordnung, deren Voraussetzungen nicht primär trainiert wurden, sollen ohne empirischen Nachweis nicht beachtet werden.

b) Hinsichtlich der Bereiche Wahrnehmen, Werten und Handeln sollen Schwerpunkte vermieden werden. Das soll die empirische Trainingsprozeßforschung kontrollieren. Die Zielvariablen sind zu prüfen auf ihre Relevanz für diese drei Bereiche.

c) Das Training soll in Lernprozeß und Ziel möglichst ausgeglichen kognitive-, affektive- und Verhaltenskomponenten berücksichtigen. Am ehesten ist eine leichte Betonung der Verhaltenskomponente sinnvoll. Die zu kontrollierenden Zielvariablen müssen hauptsächlich als offenes Verhalten definiert sein.

d) Die Zielvariablen sollten Informationsaspekte und Vermittlungsaspekte erfassen. Der bisher übliche Schwerpunkt auf den Inhalten ist deutlich zu ergänzen.

Es ist zu prüfen, ob diese Maximen nicht zu einer Trivialisierung, zu einer Reduktion des Trainingskonzepts führen. Man muß mindestens die Frage stellen: Wird hier nicht das empirisch Angehbare zum Wesentlichen gemacht. Kein empirischer Forscher kann es sich leisten, diese Gretchenfrage zu übergehen. Gerade als empirische Trainingskontrollen werden einige problematische Fragebogen (z.B. POI, FIRO-B und Schätzskalen zur Selbstkongruenz) auffallend häufig verwendet. Es lohnt sich, die Frage zu stellen, ob der Einsatz dieser Instrumente aus einer wichtigen Frage abgeleitet wurde oder die Fragestellungen auf vorhandene Instrumente zugeschnitten wurden.
Wie also sind die hier aufgestellten Maxime für ein normatives Trainingsmodell und die eigenen Festlegungen einzuschätzen?
Sozialpsychologisch gilt heute als gesichert: Interaktionen werden von Wissen, Emotionen, Einstellungen, Persönlichkeitsvariablen, Wahrnehmungs- und Handlungsfertigkeiten und vielen Umgebungsfaktoren bestimmt (vgl.

LAKIN 1970, 67 ff; ARGYLE 1972). Ein Lernprozeß muß nach dem heutigen Stand der Kenntnisse affektive Erfahrungen vermitteln, die zu Einsichten ausgewertet werden, und im Training von Handlungskonsequenzen enden, wenn man sich nicht mit der Entwicklung eines 'passiven Wortschatzes' begnügen will. Erfahrungen, Einsichten und Handlungskonsequenzen müssen im Lernprozeß durch die Praxis validiert werden. Damit wird ein Teil bisherigen Methodeninventars z.B. das Feedbackverhalten gleichzeitig zum Lernziel.
Praktisch erforderliche Beschränkungen lassen sich nicht durch umfassende Ansprüche überwinden. Man muß sich entscheiden, entweder vieles auf wenigen Dimensionen zu trainieren (= extensives Konzept), oder weniges möglichst umfassend zu trainieren (= intensives Konzept). Ich entscheide mich für diese letzte Version. So soll z.B. die Einsicht, daß langes Reden über verschiedene Inhalte die Zuhörer überfordert, Vielredner-Schweigerkoalitionen fördert, längere Antwortbeiträge provoziert usw. (vgl. SCHÄUBLE u. SIELAND 1972), im Training emotional erfahren und Verhaltenskonsequenzen ausprobiert werden. Oder: Die Erfahrung, daß ich öfters mißverstanden werde bzw. selber falsch verstehe, sollte zu der Einsicht führen, daß Mißverständnisse oft genauso belastend sind wie explizite Meinungsverschiedenheiten. Diese durch affektive Erfahrungen gesicherte Einsicht sollte eine Fülle von Handlungskonsequenzen nach sich ziehen, die im Training geübt werden müssen: den Beziehungsaspekt digitalisieren, häufiger nachfragen und eigene Motive im Reden über sich selbst deutlich machen. Im Interaktionstraining werden also konkrete Interaktionen mit sämtlichen Bestimmungsstücken analysiert, korrigiert und trainiert. Einstellungen, Persönlichkeitsvariablen usw. werden auch weiterhin mit einbezogen,und zwar soweit sie sich auf Interaktionen auswirken. Strategisch

zielt dieses Trainingskonzept auf Verhaltensänderungen, "indem es den Teilnehmern Erfahrungen vermittelt, die Erkenntnisse, Gefühle und Handlungen beinhalten" (MIAL 1968, 416 f). Es geht um Änderungen im interpersonalen Verhalten, "ein Komplex von Kenntnissen, Werten, Wahrnehmungen und Verhalten" (HARRISON 1967, 463). Damit verglichen reduziert das Sensitivity-Konzept den Fertigkeitenaspekt und die Rolle von Einsichten in Gruppenprozesse (vgl. JENKINS 1962, 246).

IV. Strategische Grundlagen empirischer Trainingskontrollen

1. Alternative Forschungsansätze

In Kapitel II wurden die bisherigen empirischen Arbeiten über gruppendynamische Laboratorien nach ihrer Relevanz in vier Gruppen eingeteilt. Es wurde deutlich, daß die meisten Arbeiten nichts dazu beitragen Trainingstheorie und Trainingspraxis bzw. empirische Forschung und Trainingspraxis zu integrieren. Diese Kritik muß trotz der stetig steigenden Zahl empirischer Arbeiten kaum modifiziert werden. Mit Rücksicht auf den Aufwand, der mit empirischer Forschung verbunden ist, sollen im folgenden strategische Grundlagen solcher Arbeiten ausführlicher diskutiert werden, als es für die eigene empirische Arbeit notwendig wäre. Welche empirischen Forschungsstrategien bieten sich an, um die genannten Fehlentwicklungen zu überwinden? Grundsätzlich sind zwei Ansätze denkbar:

a) Erkundungsstudien ohne theoretische Vorgaben nach dem Muster: Beeinflußt dieses Training z.B. die Variable X? Dazu kann man auch die Fragestellung von NELLESSEN u.a. rechnen: "Wie läßt sich die Interaktion der T-Gruppe näher kennzeichnen, wenn als Beschreibungsgrößen die Interaktionskategorien und Ratings von BALES zur Verfügung stehen, ..." (1972).

b) Theoriegeleitete Ansätze:
Dabei wird geprüft, ob Variablen expliziter Theorierelevanz sich im Sinne des Trainingskonzepts entwickeln.

Beide Strategien sind durchaus wertvoll, solange sie ihre Variablenwahl mit expliziten Relevanzüberlegungen begründen. Allerdings besteht bei Erkundungsstudien die

Gefahr, relativ unabhängig gewählte Variablen apologetisch zu den wesentlichen zu machen. Außerdem können Erkundungsstudien mit negativem Ausgang zwangsläufig keine Konsequenzen auf das Trainingskonzept haben. Allenfalls bestätigt ein positiver Ausgang die Trainingspraxis.
In der augenblicklichen Situation ist es daher besonders wichtig, vornehmlich theoriegeleitet zu forschen. Dabei ergibt sich die Schwierigkeit, daß bisher kaum theoretische Aussagen existieren über das, was im Training passieren soll.
Vielmehr sind Trainingsveranstaltungen bisher fast wie Naturereignisse untersucht worden und nicht wie von Menschen konzipierte prinzipiell optimierbare Veranstaltungen. Schon die Frage:'Was ist ein Training?', ist nach LAKIN (1972) bisher zu kurz gekommen, noch mehr allerdings die Frage:'Was soll ein Training sein?', im Sinne deutlicher Schwerpunkte und Rangfolgen.

2. Konsequenzen für das empirische Design

Empirische Forschung ist nicht wertvoll in sich. Sie soll durch engen Bezug zu Theorie und Praxis einen möglichst hohen Verwendungswert haben. "Ein erhellendes, integrierendes Programm der Prozeß- und Ergebnisforschung ist wesentlich, wenn Lab-Programme immer nützlichere Instrumente für personale und kulturelle Veränderungen werden sollen" (EGAN 1970, 371). Die erste Klippe für diesen Verwendungswert ist die zwangsläufig erforderliche empirische Reduktion. Man kann empirisch nicht die Frage prüfen: Was trainieren die Teilnehmer eigentlich? Man muß schon vorher im Design die Zielvariable festlegen. Damit wird deutlich: Kein empirisches Design kann das Wesentliche am Trainingsprozeß erfassen, sondern bestenfalls Wichtiges. Deshalb ist die Auswahl der Variablen besonders entscheidend. Sie wurde im vorigen Kapitel grundsätzlich be-

handelt. Die Frage: 'Wie sehr wird die Variable X trainiert?' legt nahe, daß die Daten ausschließlich im Training erhoben werden müssen. "Statt einfach die Teilnehmer vor und nach ihrem Durchgang durch die black box, genannt Training, zu messen, müssen wir Hypothesen aufstellen darüber, was den Personen geschieht. Wir müssen definieren, was uns veranlaßt, einige Ergebnisse eher vorherzusagen als andere" (HARRISON 1967, 465). Daher sind unmittelbare Vorher-Nachher-Designs für die Trainingsprozeßforschung irrelevant, weil ihre Ergebnisse sich nicht auf manipulierbare Trainingselemente beziehen. Deshalb kann ein Trainer sie nicht in Handlungen umsetzen. Wünschenswert sind vielmehr mehrfache Kontrollen der Zielvariablen im Lernprozeß; Verlaufsanalysen über ganze Sitzungen, Tage bzw. die gesamte Trainingszeit. Um einen möglichst dichten Bezug zur Praxis zu sichern, muß man zusätzlich das je konkrete Training beschreiben. Damit kann man Ergebnisse vergleichen bzw. unterscheiden je nach der Ähnlichkeit von Trainingsverläufen. Für den Praktiker ist es außerdem wichtig, mit welchen Situationen, Trainerinterventionen, Themen, Arbeitsformen usw. die Zielvariablen nach Häufigkeit und Qualität kovariieren. Es ist auch für die Interpretation entscheidend, in welchem Zusammenhang die Zielvariablen realisiert wurden (vgl. LAKIN 1972, 201). Zu diesem Zweck braucht man neben Trainingsverlaufsbeschreibungen auch besondere Auswertungsformen, die schon in Design und praktischer Durchführung (Einheiten, Erhebungszeiträume ...) berücksichtigt werden müssen:
So wurden bisher im Sinne der Wirkungsforschung Grobanalysen angestellt, d.h. Daten aus verschiedenen Sitzungen zu Trainingsdritteln zusammengelegt (vgl. SVENSSON 1972). Solche Daten verwischen die Kovariation der Variablen mit wechselnden Themen und Aktivitäten. Sie täuschen eine Konstanz über größere Zeiträume vor und bieten sich damit als Lernkurven an, d.h. als

Indikatoren für veränderte situationsunabhängige Reaktionstendenzen. Für die Beziehung zwischen konkreten Trainingsaktivitäten und den Zielvariablen braucht man dagegen Feinanalysen, Daten, die sich auf Sitzungen mit definierten Themen zurückführen lassen. Als dritte Auswertungsform muß man Gesamtsummen über das ganze Training ermitteln und damit Trainingsschwerpunkte deutlich machen. Sie sind für den Vergleich zwischen verschiedenen Laboratorien wichtig.
Je nach Variable, Erhebungsform und Aussageabsicht ist auch die Sequenzanalyse nützlich. Schon einfache wer zu wem Matrizen liefern wichtige soziometrische Informationen auf Verhaltensebene. Auch die Sequenzen bestimmter Redeinhalte können aufschlußreich sein, denn systematische Veränderungen können hier eher als Lernerfolg im Training bewertet werden. Man kann so eine lerntheoretisch vollständige Situation definieren mit einem diskriminativen Reiz (Redeeinheit vorher), der Reaktion und der Konsequenz (Redeeinheit danach).
Die empirische Trainingskontrolle muß Daten für die Gesamtgruppe wie für einzelne Teilnehmer ermitteln. Für die Lernprozeßoptimierung ist es wichtig, wieviele Teilnehmer gleichsinnige Veränderungen in Stärke und Richtung erfahren. Die übrigen Teilnehmer könnten nach entsprechenden Untersuchungen Hinweise auf Moderatorvariablen liefern. Individuelle Daten informieren gleichzeitig über das Trainerverhalten, dessen Rolle im Training relativ wenig erforscht ist. Um Schwierigkeiten bei der Interpretation zu vermeiden, muß man Bezugsgrößen zu den Daten registrieren. So kommen im Training generelle Aktivitätsschwankungen vor, die zwangsläufig verhaltensnahe Zielvariablen zusätzlich beeinflussen. In diesem Zusammenhang spielt die Wahl der Beobachtungseinheit eine wichtige Rolle. Zeiteinheiten liefern automatisch die Bezugsgröße Redelänge. Es lohnt sich auch, negatives Interaktionsverhalten zu

kontrollieren, um die Trainingsintensität zu prüfen. Um den Praxiswert empirischer Trainingskontrollen zu sichern, muß man mindestens eine manipulierbare Variable kontrollieren, z.B. variierbare Verhaltenstendenzen des Trainers, oder konkrete Trainingsaktivitäten. Wie es beim Trainingskonzept sinnvoll ist, wenige Verhaltensweisen umfassend und intensiv zu trainieren, ist es auch sinnvoll, empirisch wenige Verhaltensweisen umfassend zu kontrollieren. Es lohnt sich, im Training nur ein oder zwei Zielvariablen als Handlungs- und Wahrnehmungsfertigkeiten zu erfassen sowie die Einstellungen der Teilnehmer zu ihnen. Wahrgenommene Verhaltensänderungen müssen mit objektiven Daten verglichen werden. Das gemittelte Gruppenurteil ist als Hilfsgröße unbefriedigend. Unabhängig davon sind Trainingsinstrumente, die wahrgenommene Veränderungen erfassen, als Verstärkung und Lernstimulanz, nützlich. FRENCH u.a. (1966) berichten ein interessantes Beispiel wie subjektive Maße als Trainingsinstrument verwendet werden können: Sie legen den Trainingsteilnehmern Ziele mit einer Schätzskala vor. Nachdem sich die Teilnehmer für ein Ziel entschieden haben, können sie ihre Leistung darin mehrfach im Training selbst einschätzen und werden von den anderen Gruppenmitgliedern darin beurteilt.

Die Unterscheidung zwischen Informations- und Vermittlungsaspekt macht schließlich neben quantitativen Kontrollen auch qualitative notwendig, die von unbeteiligten Beobachtern durchgeführt werden müssen. Eine wichtige Rolle spielen dabei Inhaltsanalysen. Sie können qualitativ kontrollieren, ob sich Menge und/oder Qualität der Zielvariablen verändert. Dabei können unterschiedliche Lernstrategien verglichen werden durch die Frage: Lohnt es sich, wenn der Trainer zunächst auf die Quantität und dann auf die Qualität bestimmter Zielvariablen achtet oder umgekehrt?

Aus den vielen Möglichkeiten empirischer Kontrollen im Trainingsprozeß soll nun, gemäß den Empfehlungen, eine spezielle Gruppe empirischer Strategien herausgegriffen werden: Die kontrollierte Prozeßanalyse. Zu ihr gehört die Untermenge denkbarer Verlaufsanalysen, bei der die untersuchten Variablen als beobachtbare Verhaltensweisen operationalisiert sind, und durch kontrollierte Fremdbeobachtung erfaßt und ausgewertet werden können. Sie ist von zentraler Bedeutung für das hier entwickelte Trainingskonzept, und soll im folgenden im Mittelpunkt stehen.

HELMREICH u.a. unterstreichen den Wert dieser Methode: "Eine besonders vielversprechende Forschungstechnik scheint uns der Einsatz systematischer Beobachtung für das Studium von Gruppenprozessen zu sein" (1973, 349). Hinsichtlich der gängigen Unterscheidung zwischen Wahrnehmungs- und Handlungsfertigkeiten (vgl. LUTZ und RONELLENFITSCH 1971) erfassen kontrollierte Prozeßanalysen die Handlungsfertigkeiten. Registriert man zusätzlich von Teilnehmern selbst wahrgenommene Verhaltensweisen, so kann man gleichzeitig die diagnostischen Fertigkeiten kontrollieren. Der Eindruck von eigener Redelänge, verglichen mit der tatsächlich registrierten, ist bei aller Einfachheit des Maßes für den Lernprozeß sinnvoller, als komplizierte Konstrukte, wie Offenheit, Vertrauen usw., die mit Einschätzskalen bzw. semantischen Differenzialen erfaßt und mit Gruppenmittelwerten als Kriterium verglichen werden. Kontrollierte Prozeßanalysen können auch darüber informieren, ob Trainerinterventionen beim Auftreten der erfaßten Variablen die Wahrnehmungsfähigkeit verbessern und/oder die Handlungsfähigkeit (Diskriminationslernen).

3. Funktionen der kontrollierten Prozeßanalyse

Es muß geprüft werden, ob die kontrollierte Prozeßanalyse für die stärkere Integration von Theorie, Trainingspraxis und empirischer Forschung nützlich ist.

a) Die kontrollierte Prozeßanalyse als Verlaufsbeschreibung von definierten Variablen:

Auf den ersten Blick scheint diese Funktion trivial und entbehrlich. Denkt man an den großen Aufwand, den empirische Untersuchungen fordern, könnte man vermuten, daß für diese einfache Funktion auch subjektiv wahrgenommene Veränderungen hinreichen. Die subjektive Realität hat ja durchaus für die Interaktion eine große Bedeutung (vgl. ROGERS 1961). Dennoch bietet die kontrollierte Prozeßanalyse einen wesentlichen Vorteil: Sie registriert die Variabeln soweit sie tatsächlich realisiert wurden. Der Bericht eines Teilnehmers oder der Trainer gibt einen subjektiven Eindruck wieder; Verhaltensabsicht und -Wirklichkeit können divergieren. So ist die Aussage: "Die Hier- und Jetzt-Regel wurde besonders im ersten Teil des Trainings eingehalten" ungenau. Eine kontrollierte Prozeßanalyse könnte dagegen die Häufigkeit benutzter Verben im Präsens registrieren und so genauer den Gebrauch der Hier- und Jetzt-Regel beschreiben. Die Kontrollierte Prozeßanalyse könnte auch klären, inwieweit Trainer mit deutlich unterschiedlichen Trainingszielen, wesentliche Variablen unterschiedlich realisieren. Für alle weitergehenden Fragen, z.B. die Wirkung von Feedback auf Verhaltensänderung, muß man die unabhängige Variable (in diesem Fall Feedback) in dem tatsächlich realisierten Ausmaß kontrollieren (vgl. COOPER 1971, 33). Außerdem wird es möglich, verschiedene Trainingsveranstaltungen auf den Dimensionen der jeweils registrierten Variablen zu unterscheiden.
Insgesamt sind empirisch gesicherte Beschreibungen zum Trainingsverlauf nach dem gegenwärtigen Forschungsstand besonders nützlich (vgl. BERG & SCHIEMANN 1974). KEIL

erläutert ausführlich den Nutzen rekonstruierender Empirie für die Forschung im pädagogischen Bereich (1973, 32 ff).

b) Die Beziehung zwischen verschiedenen Trainingsvariablen

Durch die kontrollierte Prozeßanalyse können mehrere Trainingsvariablen miteinander in Beziehung gesetzt werden, so z.B. das Trainer- und Teilnehmerverhalten hinsichtlich einer konkreten Variablen, oder die Beziehung zwischen Themen, Stundenlänge, Gruppengröße, Kursdauer und kontrollierten Variablen. "Sowohl die Forscher wie die Trainer haben ein Interesse an der ständigen Beurteilung des Verhaltenserfolges in der Gruppe, der Handlungen des Trainers und der Elemente des Trainingsentwurfs" (GIBB in HORN 1972, 169 f). Untersucht man in mehreren Trainings die gleichen Variablen, so bietet sich die Möglichkeit zu ex postfacto-Experimenten: Man kann z.B. die Auswirkung von Theoriesitzungen oder unterschiedlichen Eröffnungsstrategien auf definierte Variablen prüfen.

c) Die kontrollierte Prozeßanalyse in Beziehung zur Wirkungsforschung

Schon zu Beginn des Kapitels wurde deutlich unterschieden zwischen der Lernprozeßkontrolle im Training und der Wirkungsforschung, die in der natürlichen Umgebung der Teilnehmer stattfinden muß. Man kann daher im Training nie von einer Erfolgskontrolle sprechen, wenn man damit eine relative Stabilisierung bestimmter Zielverhaltensweisen meint. Allerdings kann man prüfen, ob sich eine nachgewiesene stetige Steigerung bei definierten Variablen über verschiedene Situationen hinweg im Alltag auswirkt. Vielleicht bringen kontrollierte Prozeßanalysen, die bestimmte Zielverhaltensweisen im Training registrieren, Trainer und Kritiker zu der Ein-

sicht, daß neben der Frage nach wirkungsvollen Trainingsmethoden intensiver an der Frage nach effizienten Transfermethoden gearbeitet werden muß. Informationen über die Trainingsintensität hinsichtlich definierter Zielvariablen sind als unabhängige Variable für Erfolgskontrollen im Alltag nützlich (= Wirkungsforschung).

d) Die kontrollierte Prozeßanalyse als Trainingsinstrument für Teilnehmer und Trainer

Die kontrollierte Prozeßanalyse kann bei geeigneter Durchführung auch als Trainingsinstrument verwendet werden. Durch die Rückmeldung von Daten kann sie einmal - wie in den instrumented t-groups - den Lernprozeß anregen (vgl. BRADFORD u.a. 1964). Zu diesem Zweck genügen aber subjektive Daten wie Fragebogen, Einschätzskalen usw. Der zusätzliche Nutzen kontrollierter Prozeßanalysen besteht darin, daß sich die Teilnehmer hinsichtlich der gemessenen Variablen Ziele setzen können und ihre Leistung über die Rückmeldung der Ergebnisse prüfen können. Zu diesem Zweck muß man sich allerdings auf höchstens ein bis zwei Variablen beschränken, die umgangssprachlich leicht verständlich sind.

4. Interpretationsprobleme: Chancen und Grenzen

Bei der kontrollierten Prozeßanalyse als spezieller Variante der empirischen Trainingsforschung muß man einige Interpretationsprobleme berücksichtigen:

a) Der Begriff 'Verhalten'

Die empirische Forschung geht bisher zum Teil bedenklich harmlos mit dem Begriff 'Verhalten' um. So messen SCHUTZ u.a. (1966) die Auswirkungen eines T-Gruppen-Laboratoriums auf interpersonales Verhalten mit dem Fragebogen FIRO-B. FENGLER kontrolliert Reaktionen auf

Persönlichkeitsfragebogen und Ich-Ideal-Selbstkonzept-Skalen unter dem Titel "Verhaltensmodifikation im gruppendynamischen Laboratorium" (1972).
Der Begriff 'Verhalten' in dieser allgemeinen Form ist eigentlich nur sinnvoll zur Unterscheidung von "Nicht-Verhalten", wofür bei dieser allgemeinen Verwendung nicht mehr viel übrig bleibt. Im Sinne der strategischen Vorüberlegungen soll im folgenden nur dann von Verhalten gesprochen werden, wenn es sich um interpersonale, offene Reaktionen in der Interaktion handelt. Damit sollen zunächst alle Reaktionen auf Meßinstrumente, sowie Forschungsinterviews als sekundär ausgeklammert werden. Ebenso bleiben alle verdeckten Reaktionen unberücksichtigt. Ihre notwendige empirische Erforschung muß sich auf diejenigen Handlungskomponenten konzentrieren, durch die solche verdeckten Reaktionen wie Einstellungen, interpersonale Wahrnehmungen usw. in die Interaktion eingehen. Nur solche expliziten Elemente der Interaktionskompetenz sollen kontrolliert werden.

b) Verhaltenselemente

Auch im Rahmen der kontrollierten Prozeßanalyse kann nicht einfach von 'Verhalten' gesprochen werden. Es handelt sich im strengen Sinne um Verhaltenselemente, die in einem speziellen Kontext (diskriminativen Reizmuster) realisiert werden: Man übt nicht Durchsetzungsverhalten allgemein, sondern z.B. gegenüber dem Vielredner X in der Gruppe Y, beim Thema Z. Dazu kommt die in der Regel künstliche Beobachtungseinheit, die das Verhalten zerstückelt. Daraus ergibt sich eine wesentliche Begrenzung: Es gibt offensichtlich fast keine Verhaltenselemente, die situationsunabhängig günstig sind. Selbstexploration, eine unbestritten nützliche Verhaltenweise (vgl. TAUSCH 1970), ist z.B. bei der Auseinandersetzung um ein Strafmandat u.U. äußerst dysfunktional. Man muß daher die Teilnehmer im Training vor

einer generellen Nützlichkeitseuphorie schützen und bei der Definition von Trainingszielen auch die negativen Folgen berücksichtigen. Gleichzeitig ist es sinnvoll, nur vom 'Training der Verhaltenselemente' zu sprechen und den Begriff 'Lernen' für komplette Handlungsabläufe zu reservieren (spezielle Responsehierarchien). Dieses Konzept der Verhaltenselemente bietet Chancen: Das Training von Verhaltenselementen entspricht dem Experimentiercharakter von Laboratorien, dem durchaus individuell gemeinten Angebot. Solche Verhaltenselemente sind Instrumente für verschiedene Interaktionssituationen. Sie haben nach ARGYLE (1972) einen hohen Generalisierungswert. Sie vermeiden von vornherein den Rezeptcharakter von Lernerfahrungen im Interaktionstraining und machen die individuelle Umsetzungs- und Optimierungsaufgabe der Teilnehmer in ihren Alltagssituationen deutlich (vgl. SCHÄUBLE, SIELAND 1972). Solche Verhaltenselemente haben strategischen Wert, denn man kann gleiche Elemente bei unterschiedlichen Absichten verwenden und umgekehrt. Terminologische Präzision an dieser Stelle ist wichtig, um die Transferprobleme offen zu lassen.

c) Verhaltensänderung

Konsequenterweise kann man im Training nicht ohne weiteres von Verhaltensänderung sprechen. Die Tatsache, daß nachweislich bestimmte Verhaltenselemente zunehmend häufiger bzw. seltener realisiert werden, weist zunächst nur auf die Chance bestimmter Erfahrungen mit ihnen hin. Die Teilnehmer haben diese Elemente noch nicht gelernt im Sinne einer situationsunabhängigen Verfügbarkeit, und schon gar nicht im Sinne einer gezielten Übertragung in Alltagssituationen, falls nicht entsprechende Maßnahmen folgen. Tendenziell kann man von solchen Lernerfolgen höchstens für ähnliche Trainingssituationen sprechen, d.h. man muß sich auf spezielle Responsehierarchien im Training beziehen. Es ist unrealistisch, generelle

Responsehierarchien im Training verändern zu wollen. Es gibt praktisch keine Verhaltenselemente, die so generalisierbar sind und in kurzer Zeit so intensiv trainiert werden können, zumal die Teilnehmer aus dem Alltag bestimmte Reaktionsschemata mitbringen, die für sie einen gewissen Belohnungswert haben (= Notwendigkeit des unfreezing). Außerdem sind die Situationen in den meisten Trainings nach Themen, Übungen und ihrem subjektiven Aufforderungscharakter so unterschiedlich, daß fast alle Reaktionen keine stetigen Lernkurven erwarten lassen (vgl. HOUSE 1967, 449). Dafür sind schon die Verstärker im Training relativ unsystematisch.
Insgesamt muß man Änderungen, soweit sie mit der kontrollierten Prozeßanalyse im Training ermittelt werden, als Erweiterung des aktiven Verhaltensrepertoires interpretieren, als Chance zu größerer Flexibilität in definierten Situationen. Erst die Anwendungsphase zu Hause wird entscheiden, ob der Begriff 'Verhaltensänderung' für spezifische Situationen gerechtfertigt ist (Problem der Wirkungsforschung).

d) Das Kontrollgruppenproblem

Kritische Sammelreferate zur empirischen Trainingsforschung fordern nachdrücklich den Einsatz von Kontrollgruppen (vgl. CAMPBELL und DUNETTE 1968, COOPER 1971, LAKIN,1972). Kontrollgruppen werden einmal benötigt, um sicherzustellen, daß der beobachtete Effekt nicht eine spezielle Wirkung des eingesetzten Instruments ist. Diese Vorsicht ist im Rahmen der kontrollierten Prozeßanalyse überflüssig. Außerdem kann man durch Kontrollgruppenvergleich prüfen, ob der registrierte Effekt eine unmittelbare Wirkung der 'Behandlung' ist und ohne sie nicht oder schwächer auftritt. Das trifft auf die kontrollierte Prozeßanalyse zu, sobald im Rahmen der Lernprozeßforschung Wirkungsaussagen gemacht werden (vgl. HARRISON 1967, 464). Entscheidend ist weiter die Kontrolle, ob die Beobachter keine systematischen Fehler im Sinne einer Hypothese machen. Dazu bieten sich

mehrere Möglichkeiten an: Man verschweigt dem Beobachter die Untersuchungsfrage oder trennt zwischen Datendokumantation und -analyse. Schließlich kann man die Reliabilität zwischen informierten und nichtinformierten Beobachtern prüfen. Sofern man systematische Verlaufseffekte im Training erwartet, kann man die Daten in zufälliger Reihenfolge auswerten.
Kontrollgruppen werden also dann notwendig, wenn man z.B. für die Optimierung von Trainingsprozessen bestimmte Trainingselemente auf ihre Wirkung hin untersuchen will. Es ist dazu sinnvoll, möglichst viele Trainings mit denselben Variablen zu kontrollieren. Man kann dadurch prüfen, ob unterschiedliche Trainingsaktivitäten die Zielvariablen mehr oder weniger fördern. Umgekehrt ist der Nachweis wichtig, ob im Rahmen eines abgesprochenen Konzepts verschiedene Trainer und Teilnehmer die gleichen Variablen hauptsächlich realisieren. Zu diesem Zweck kann man parallel tagende Gruppen miteinander vergleichen. Hinreichend wird ein Kontrollgruppendesign aber erst durch zusätzliche Vergleiche mit Gruppen ohne Trainingsabsicht.
Es bleibt aber festzuhalten: Wirkungsaussagen nach Datenerhebungen im Trainingsprozeß sollten sich nur auf die Trainingsintensität beziehen. Wirkungsaussagen über den Trainingserfolg müssen durch Daten aus dem Alltag der Teilnehmer belegt werden.

5. Auswertungsstrategien empirischer Trainingskontrollen

Die Daten einer empirischen Trainingsprozeßkontrolle können zur Prüfung von Hypothesen oder rein deskriptiv verwendet werden.

a) Beispiele und Voraussetzungen für hypothesenprüfende Auswertung

Im Rahmen der Trainingsprozeßkontrolle liegt es nahe, z.B. Beziehungen zwischen Trainingsabsichten und deren

Verwirklichung im Training zu prüfen (Verhaltensabsicht - Verhaltenswirklichkeit). Weiter kann man z.B. die Beziehung zwischen Trainerverhalten und seiner Wirkung auf Teilnehmer prüfen, wenn man z.B. mit Modellwirkungen rechnet (vgl. BERG u. SCHIEMANN 1974). Dafür müssen sich Forscher und Trainer auf explizite Variablen einigen. Diese Festlegung vermeiden manche Trainer (s.u. S.153), weil sie in einem vorher nicht festgelegtn Trainerverhalten die wesentliche Bedingung für ein offenes Konzept sehen, das den individuellen Teilnehmern am besten gerecht werden kann.
Können sich Trainer und Forscher nicht auf ein explizites Trainingskonzept einigen, so bleibt immer noch die Möglichkeit zu ex-post-facto-Expertimenten. So kann man z.B. die Beziehung zwischen Trainerbeteiligungshäufigkeit und Teilnehmerbeteiligung prüfen und vieles mehr. Voraussetzung für solche Hypothesen ist allerdings ein gewisser Erfahrungsschatz und theoretische Grundlagen, die eine bestimmte Hypothesen näherlegen als eine andere. Hinderlich ist in diesem Zusammenhang die bisher geringe Menge empirischer Daten über Trainingsverläufe. Damit ist gleichzeitig die forschungsstrategische Bedeutung deskriptiver Daten zum Trainingsprozeß unterstrichen.

b) Untersuchungen, die sich auf die Beschreibung von Trainingsprozeßaspekten beschränken, müssen unterschieden werden nach der Art der von ihnen erfaßten Variablen. Ein Teil möglicher Variablen zeichnet sich dadurch aus, daß er in künftigen Experimenten bzw. Hypothesen als unabhängige Variablen eingesetzt werden kann. Es sind prinzipiell manipulierbare Variablen z.B. die Häufigkeit, mit der bestimmte Themen im Training angesprochen werden, Redehäufigkeit der Trainer usw., die auch für die konkrete Optimierung der Trainingspraxis von entscheidender Bedeutung sind. Andere Variablen und Auswertungsformen sind dagegen nur als potentielle abhängige

Variable zu verwenden. Das gilt für Verlaufsstudien. So kann man aus dem Ergebnis: Die wichtige Variable X wurde besonders am Trainingsende häufiger realisiert nicht die Konsequenz ziehen, das nächste Training mit dem Ende zu beginnen. Zu dieser Variablengruppe gehören auch alle Fragebogendaten, die in Kapitel II als individuelle Zustandsbilder bezeichnet wurden. Im Sinne dieser Überlegungen wird sich die folgende exemplarische Verwirklichung auf Deskription beschränken. Der Verzicht auf Hypothesen soll die Kluft deutlich machen zwischen einem theoretisch begründeten Forschungsdesign und der in vielen Fällen nur vage theoriegeleiteten Praxis. Die zu bestimmenden Variablen sollen dabei vornehmlich auf in der Trainingspraxis manipulierbare Aspekte hin ausgewertet werden. Dazu zählen m.E. besonders:

- das Trainerverhalten hinsichtlich der Variablen,
- die Beziehung zwischen Trainingsinhalten und den Variablen,
- Beziehungen zwischen den Variablen.

Mehr im Sinne abhängiger Variablen sind die Fragen nach

- dem Verhalten der Teilnehmer in speziellen Variablen und
- Frage nach Wahrnehmungsfertigkeiten der Teilnehmer für diese Variablen zu verstehen.

In den Kapiteln III und IV wurden eine Reihe strategischer Forderungen an die Entwicklung von Trainingskonzepten und ihre empirische Kontrolle gestellt. Die vorliegende Arbeit wird sich in ihrem empirischen Teil auf Trainingsprozeßkontrollen beschränken. Ihre Kernfrage lautet: Wie intensiv werden definierte Zielvariable im Training geübt? Nach Möglichkeit sollen Hinweise für eine Steigerung der Trainingsintensität ermittelt werden.

Diese Fragestellung abstrahiert bewußt von Erfolgsansprüchen (Effektivität) und allen Variablen, die nicht direkter Trainingsgegenstand waren. Erst eine Kombination von Trainingskontrolle und Wirkungsforschung macht eine empirisch gesicherte Optimierung der Trainingspraxis möglich. Zu diesem Zweck müssen die operationalisierten Variablen nachweisbar nützliche Funktionen für die Trainingsteilnehmer in ihrem Alltag haben. Zusätzlich muß man prüfen, ob sie auch für den Lernprozeß relevant sind. Bisher häufig angegebene Ziele wie Selbstkongruenz, Ich-Stärke usw. sind nach diesen Kriterien ungeeignet. Sie sind in der Trainingsliteratur nicht als Verhalten definiert für bestimmte Situationen, was zwei wesentliche Nachteile mit sich bringt: Der Trainer fördert mehr intuitiv bestimmtes Verhalten, das er gemäß seiner impliziten Vorstellungen mit dem Konstrukt 'Selbstkongruenz' in Beziehung bringt. Der Teilnehmer kann sich die wichtige Transferaufgabe ohne vordefinierte Anwendungssituationen nicht angemessen strukturieren.

C. EXEMPLARISCHE REALISATION

V. Inhaltliche Konkretisierung für eine empirische Trainingskontrolle

Nach den strategischen Forderungen in Kapitel III und IV sind bei der inhaltlichen Auswahl zu kontrollierender Trainingsvariablen folgende Aspekte zu berücksichtigen:

- o die Rolle der Variablen für die Alltagssituation der Teilnehmer,
- o Schwerpunkte der Trainer bzw. des konkreten Trainingskonzeptes,
- o die Funktion der Variablen für den Trainingsprozeß,
- o pragmatische Überlegungen zur Realisierbarkeit eines empirischen Designs (Ökonomieprinzip),
- o vorhandene Ergebnisse und Theorien (Verknüpfung mit psychologischen Theorien (vgl, SADER & THEIS im Manuskript 1974),
- o zentrale Themen in der Trainingsliteratur: Streitfragen, Kritiken usw.

Der erforderliche Kompromiß bei der Festlegung eines Designs macht üblicherweise die Prioritäten des Forschers deutlich. So scheint es, daß der Wunsch, vorhandene Instrumente einzusetzen und hypothesenprüfend vorzugehen, bisher eine relativ große Bedeutung hatte (vgl. den häufigen Einsatz des 16 PF, POI, FIRO-B). In der vorliegenden Arbeit möchte ich hauptsächlich Relevanzaspekte berücksichtigen und riskiere es daher, ein neues Instrument zu entwickeln mit vorsichtigen, relativ kurzreichenden Interpretationen.

1. Theoretische Verankerung

Für diesen Zweck bieten sich eine ganze Reihe relativ gut ausgearbeiteter Theorien an. PROSE zählt solche Theorien auf, "die generell anwendbare Prinzipien der Einstellungs- und Verhaltensmodifikation aufzeigen: Lerntheorien, Wahrnehmungstheorie, Konsistenztheorie..." (1972, 282). SADER (1972) erwähnt speziellere Theorien z.B. zur Bezugssystemforschung, zur interpersonalen Wahrnehmung usw. Auf der Suche nach einer Hintergrundtheorie, die genügend empirisch abgesichert ist und konkrete Anweisungen zur Interaktionsverbesserung bietet, entscheide ich mich für die Theorie der sozialen Kognition. Nach einer kurzen Darstellung soll geprüft werden, ob diese Theorie mit zentralen Begriffen gruppendynamischer Literatur in Zusammenhang steht und gruppendynamische Methoden dabei eine Rolle spielen können.

a) Zur Theorie der sozialen Kognition

Menschliche Wahrnehmung arbeitet nicht nach dem Prinzip des Fotoapparates. Man bezeichnet sie als sozial, weil sie:

- durch die Lerngeschichte der Individuen determiniert ist (Unterschichtkinder sehen Geldmünzen größer als Oberschichtkinder, vgl. HOLZKAMP 1965),
- weil Wahrnehmung und/oder Urteil von der Gegenwart anderer Personen beeinflußt werden können (vgl. ASCH 1952),
- weil bei der Wahrnehmung sozialer Gegenstände, wie Menschen und Interaktionen, eine Fülle spezifischer Phänomene auftreten: phänomenale Kausalität (vgl. HEIDER 1944), selektive Akzentuierung, implizite Persönlichkeitstheorien, Haloeffekte (vgl. SECORD & BACKMANN 1964; JONES & GERARD 1967).

Für unseren Zusammenhang sind die Ergebnisse zur Personwahrnehmung und interpersonalen Wahrnehmung besonders wichtig. PIONTKOWSKI (1973, 3 f) hat für solche Wahrnehmungsprozesse Stadien unterschieden, bei denen sich verschiedene interaktionswirksame Fehler einschleichen können.

Man kann davon ausgehen, daß jede interagierende Person mindesten dreimal wohlunterscheidbar in der Kommunikation vertreten ist:

- o als tatsächliche Person A, wie sie ist, mit ihren Möglichkeiten und Grenzen,
- o als Selbstbild A', wie sich die Person selbst erlebt,
- o als Fremdbild A", wie die Person von ihren Partnern in der Interaktion erlebt wird (vgl. ECK 1965, 171).

Von diesen drei dauernd in Veränderung befindlichen Bildern ist das denknotwendigste am wenigsten zu beschreiben: Die Person, wie sie wirklich ist, kommt höchstens in Spannungen mit dem Ich-Ideal bzw. Selbstkonzept des Individuums, oder als Differenz zum Fremdbild ins Spiel.
Auf diese subjektiven, situationalen und überdauernden Bilder als Handlungs- und Empfindungsgrundlagen, hat sich die Psychologie als Verhaltenswissenschaft zunehmend konzentriert. So z.B. ROGERS, wenn er die besondere Rolle subjektiver Erlebnisweisen als Kernstück in seinem Therapiekonzept bezeichnet (vgl. TAUSCH 1970). Auf dieser Grundlage arbeiten auch gruppendynamische Trainings. Sie konzentrieren sich nach DUNETTE (1969, 39) oft auf die Schulung der Selbst- und Fremdwahrnehmung. Auch das Interaktionstraining als spezielle Variante gruppendynamischer Trainingskonzepte arbeitet nach diesem Prinzip, denn "Verhalten muß immer als wahrgenommenes Verhalten betrachtet und ernst genommen werden" (COOPER u.a. 1971, 122).
Man kann mit diesen drei Repräsentationen interagierender Individuen einige Begriffe konkretisieren, die in gruppendynamischen Konzepten von Bedeutung sind. So läßt sich Authentizität beschreiben als eine möglichst große Deckung zwischen A und A' und die Kongruenz zwischen

Verhaltensabsicht und Wirkung als möglichst große Deckung zwischen A' und A". Nach ECK muß jeder bedacht sein, den Abstand zwischen A' und dem neu entdeckten A" zu reduzieren und die eigene Kommunikation der entstandenen Lage anzupassen (1965, 172).

b) Die Rolle der Sprache für die interpersonale Wahrnehmung und die Interaktion

Die Sprache ist als kognitives Begriffssystem für diese drei Repräsentationen besonders wichtig. "Für unser Verstehen sind wir abhängig von der Welt der Begriffe und Kategorien die wir haben, um unsere Erfahrungen zu organisieren" (HARRISON 1962, 80). Grundsätzliche Aussagen dazu finden sich bei WHORF (1963) in der sogenannten Theorie des linguistischen Determinismus und in der Abbildungshypothese von WITTGENSTEIN (1960). Sprache ist nicht nur ein Instrument zur Kommunikation sprachfrei vorgefertigter Denkinhalte, sondern sie nimmt Einfluß auf unser Denken selbst, indem sie diffuse und ungegliederte psychische Prozesse ordnet und strukturiert (vgl. RECHTIEN 1974, 60). "Diese Differenzierung der Wahrnehmung wird durch präzisere sprachliche Symbole erleichtert." Erfahrungen werden mehr oder weniger genau symbolisiert (BOMMERT u.a. 1973, 85). Sprachliche Symbole sind nicht nur entscheidend für Wahrnehmungsgenauigkeit und Denken. Wie Untersuchungen zur Vorurteilsforschung zeigen, ist es fast unmöglich, "einen kleinen Teil der Informationen über die Charakteristik einer Person oder eines Geschehnisses zu erfassen, ohne eine ganze Menge von Implikationen über andere Charakteristika zu machen. Wertung passiert dauernd, wenn wir Ereignisse in unser konzeptuelles System übersetzen... Menschen verteidigen oft verzweifelt ein völlig unangepaßtes, uneffektives Begriffssystem, um angenehme Wahrnehmungen von sich selbst oder anderen zu erhalten. Die Verteidigungsmechanismen geben dem Leben, wie es erfahren wird, mehr Stabilität und Kontinuität. Mehr als man je rechtfertigen könnte, wenn man sich nur auf die Konsequenzen und die

Komplexität tatsächlicher Ereignisse alleine stützen würde" (HARRISON 1962, 83).
Bezogen auf die mindestens drei in der Interaktion relevanten Repräsentationen der Interaktionspartner fungiert Sprache also nicht nur als Informationsträger. Sie strukturiert Erfahrungen, verbindet sie mit Urteilen und wirkt auf die beteiligten Interaktionspartner verhaltens- und erlebnissteuernd (vgl. RECHTIEN 1974, 101). Die entscheidende Rolle der Sprache für die interpersonale Wahrnehmung und die alltägliche Kommunikation ist immer wieder von den verschiedensten theoretischen und praktischen Standpunkten aus erläutert worden. Für unseren Zusammenhang haben BERG & SCHIEMANN (1974, 22 ff) theoretisch fundiert die Rolle der Sprache für ein Interaktionstraining erläutert.

c) Die Rolle der interpersonalen Wahrnehmung im Interaktionstraining

Die Selbst- und Fremdbilder interagierender Personen sind für die meisten gruppendynamischen Konzepte wichtig. Ihre Bedeutung und Funktion wird im JOHARI-Fenster beschrieben (vgl. ANTONS 1973, 111; GOLEMBIEWSKI u.a. 1970, 61).

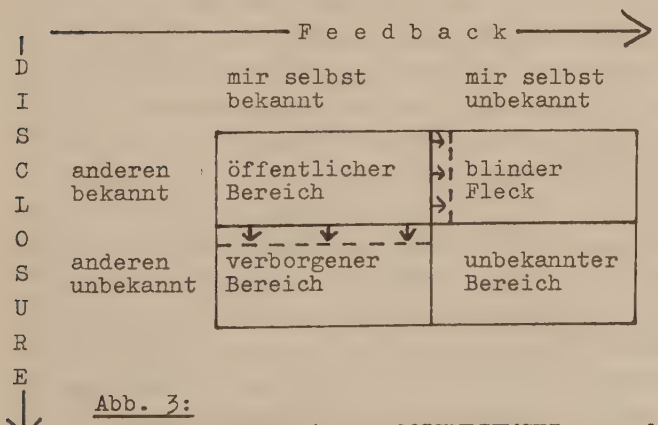


Abb. 3:
'JOHARI-Fenster' aus GOLEMBIEWSKI u.a. 1970, 61

Dieses JOHARI-Fenster war Handlungsgrundlage besonders für personenzentrierte Selbsterfahrungsgruppen. Eine Erweiterung des Selbstkonzeptes läßt sich danach auf zwei Wegen erreichen: Durch Feedback wird der Empfänger darüber informiert, wie er auf seine Umgebung wirkt. Möglicherweise erfährt er dabei Differenzen zwischen A' und A" und kann so seinen "blinden Fleck" verkleinern. Der Feedbackgeber kann seine Wahrnehmungen und Urteile über den Partner, die er in B" zusammenfaßt, mit den Wahrnehmungen und Urteilen anderer Teilnehmer vergleichen. Genauso entscheidend ist die Auseinandersetzung zwischen A und A', das Reden der Teilnehmer über sich selbst. Sofern es vor anderen geschieht, spricht man von "Selfdisclosure" (vgl. CULBERT 1968, 48). Das Reden über sich selbst ermöglicht den übrigen Zuhörern eine bessere Verständnisgrundlage (Einschränkung der Privatperson). Für den Sprecher selbst kann man von Selbstexploration sprechen (vgl. TAUSCH 1970). Sie ermöglicht ihm die Integration neuer Informationen in sein Selbstkonzept.
Im Rahmen der Selbsterfahrungsgruppe dienten Feedback und Reden über sich selbst vor allem dazu, das Selbstbild der Teilnehmer zu klären, ihre Wirkung aufeinander verständlicher zu machen und die Selbst- und Fremdakzeptanz zu erhöhen. Das Optimierungskriterium für diese personengebundenen Ziele lautet: möglichst viele Informationen vermitteln und diese möglichst intensiv verarbeiten, denn: "Es fordert Energie, ein Verhalten, das in der Interaktion zutage tritt, zu verbergen, zu leugnen oder nicht zu sehen" (LUFT 1972, 24).

Es ist zu prüfen, ob die im JOHARI-Fenster bedeutsamen Verhaltensweisen wie Feedback und das Reden über sich selbst auch für ein Interaktionstraining wichtig sind. Selbst- und Fremdbilder sind in allen Interaktionen mehr oder weniger zentrale Handlungs- und Empfindensgrundlagen. Kognitionsdifferenzen in diesen Bereichen entwickeln und

erhalten sich um so wahrscheinlicher, je seltener Interaktionspartner über sich selbst bzw. ihre Eindrücke vom Anderen reden. Die meisten Alltagssituationen stehen heutzutage unter der Maxime 'Gefühle sind Privatsache', d.h. gerade nicht über persönliche Eindrücke sprechen. Besonders verderblich wirkt diese Maxime in der Interaktion zwischen ungleich Mächtigen. So gehört es zum Rollenverhalten von Untergebenen z.B. auch Schülern, daß sie weder über sich selbst mit dem Vorgesetzten sprechen noch über ihre Eindrücke von ihm. Selbst Ehepartner versuchen manchmal nach der Maxime 'sachlich bleiben', emotionale Auseinandersetzungen zu vermeiden. Angesichts dieser allgegenwärtigen Alltagssituation muß ein Interaktionstraining die fatale Rolle von Kognitionsdifferenzen emotional erfahrbar machen, zu Optimierungsversuchen anregen und entsprechende Fertigkeiten üben. Man kann also ohne Schwierigkeiten das JOHARI-Fenster auf Interaktionen anwenden: Reden über sich selbst und andere Interaktionspartner ist wichtig für die Klärung konkreter Interaktionssituationen, z.B. den "Umgang mit Störungen" (vgl. COHN 1970).

In diesem Sinne bezeichnet LUFT den ersten Quadranten im JOHARI-Fenster als Bereich der freien Aktivität (1972, 22). Der Autor bezieht das Modell sowohl auf die Interaktion zwischen einzelnen Personen als auch auf die Beziehungen zwischen Gruppen (1972, 23). Die im JOHARI-Fenster unterschiedenen Bereiche interpersonaler Wahrnehmung stehen in enger Beziehung zu zwei der drei Hauptkategorien, in die BION das Verhalten von Arbeitsgruppen aufteilt: Für das Verhalten zu sich selbst und das Verhalten zur Förderung des Gruppenklimas (vgl. BENNIS u.a. 1956, 93). RUNKEL u.a. (1971) konnten empirisch TUCKMANNs Unterscheidung der 'task activity' in vier Phasen nachweisen. Auch für diese empirisch belegten Phasen in Arbeitsgruppen spielen die im JOHARI-Fenster beschriebenen Aktivitäten des Feedback und Reden über sich selbst eine entscheidende Rolle. Von zentraler Be-

deutung sind diese Verhaltensweisen auch für die Axiome von WATZLAWICK u.a. (1969): Die Digitalisierung des Beziehungsaspektes vollzieht sich zwangsläufig in Reden mit explizitem Selbst- und Partnerbezug.

2. Ausgewählte Variablen sozialer Kompetenz

Bei der folgenden Entwicklung der Variablen lege ich mehr Wert auf empirisch prüfbare Relevanzüberlegungen als auf Begründungen durch Zitate aus der einschlägigen Literatur. Im Gegenteil: Die Variable 'Reden mit explizitem Partnerbezug' ist in der Literatur unter dem Stichwort 'Feedback' häufig ausführlich behandelt worden. Sie soll daher in diesem Zusammenhang bewußt kürzer behandelt werden als die Variable 'Reden mit explizitem Selbstbezug'. Wesentlich wichtiger sind die Stichworte, unter denen die Variablen behandelt werden: Sie sind die entscheidende Verbindung zu den strategischen Überlegungen und wesentlichen Kritiken in der bisherigen Literatur. Die im folgenden jeweils unter a) beschriebenen Definitionen und Ziele für ein Interaktionstraining sind weder endgültig noch vollständig. Trainer, die diese Variablen für ihren Kurs als Ziele betrachten, werden die Definitionen vermutlich enger fassen und die hier genannten Ziele ergänzen bzw. in eine eigene Rangfolge bringen. Die unter b) jeweils beschriebene positive Relevanz der Variablen kann nur der Trainingskurs auf sich beziehen, der sie in dieser oder ähnlicher Form explizit thematisiert hat. Die unter c) beschriebenen negativen Konsequenzen sollten ebenfalls im Training deutlich werden. Sie spielen eine wichtige Rolle bei den Transfer-, Stabilisierungs- und Generalisierungsaufgaben, zu denen unter d) noch einige spezielle Bemerkungen gemacht werden. Unter e) werden Fragen an den Trainingsprozeß gestellt, die im empirischen Teil an drei verschiedenen Trainingsgruppen untersucht werden.

2.1. Variable 1: Reden mit explizitem Selbstbezug

a) Definition und Ziele in einem Interaktionstraining

Definition: Die Variable umfaßt alle Äußerungen, in denen ein Sprecher als Subjekt und/oder Objekt der eigenen Rede über sein Empfinden oder Verhalten spricht. Ausgeschlossen sind Formulierungen über Sachverhalte und Theorien, die der Sprecher nicht auf sich bezieht; alle Äußerungen, die anderen Interaktionspartnern gelten, und solche, die nicht mit der Hier- und Jetzt-Situation zusammenhängen.

Ein Interaktionstraining, das sich an der Theorie der interpersonalen Wahrnehmung orientiert, will nicht primär, möglichst häufig ausführliche und tiefgehende Selbstreflexion fördern. Es geht nicht um eine maximale Klärung des Selbstbildes, denn es kann für die Erhaltung der emotionalen Ausgeglichenheit durchaus wichtig sein, "kompetent die Menge der Reize zu begrenzen und zu zensieren, die man in sein Bewußtsein hineinlassen will" (ARGYRIS 1967, zitiert nach WINN 1970, 359). Im Interaktionstraining geht es auch nicht darum, möglichst viel Material für das Verständnis der anderen bereitzustellen bzw. um eine maximale Beziehungsklärung. Ziele sind vielmehr:

- Über sich selbst verhaltens- und empfindensnah sprechen können. Dazu muß man nicht nur Hemmungen überwinden, persönlich zu werden. Wer je gesprächspsychotherapeutische Variablen trainiert hat, weiß, wie schwer es ist, sich selbst anderen verständlich mitzuteilen. Selfdisclosure wird definiert als Kommunikation über die private Welt eines Individuums zu einer anderen Person in einer Sprache, die vom Empfänger klar verstanden werden kann (vgl. JOURARD, zitiert nach KAHN und RUDESTAM 1971, 81). BLUMBERG sieht im

Reden über sich selbst eine notwendige Trainerverhaltensweise, um subjektivierendes Engagement und Selbstakzeptanz zu realisieren (1971, 34 u. 36).

o Qualitative Unterschiede beim Reden über sich selbst erfahren und günstige Verhaltensweisen trainieren. Ähnlich wie zum Feedback-Verhalten wurden auch für das Reden über sich selbst einige Erfahrungswerte als Thesen formuliert. Im einen Interaktionstraining kann man die Teilnehmer dazu anhalten, ihre eigenen Erfahrungen danach auszuwerten. CULBERT hat zum Reden über sich selbst insgesamt sechs "Regeln" formuliert:

- Angemessenheit: Wenn durch Reden über sich selbst für die Zuhörer ohne erkennbar und akzeptierbaren Grund Thema oder Stimmung verändert werden, wird es als unangemessen abgelehnt.

- Echtheit: Wenn der Redner bei seinem Reden über sich selbst als inkongruent erlebt wird, gehen die Empfänger auf seine Äußerungen nicht ein.

- Timing: Reden über sich selbst wird dann fruchtbar, wenn Zuhörer und Sprecher emotional darauf eingestellt sind.

- Zeit: Reden über sich selbst kann sich auf Vergangenes, Gegenwärtiges oder Zukünftiges beziehen. Gegenwartsbezogene Äußerungen haben unter sonst gleichen Bedingungen das größte Potential, die Selbst- und Fremdwahrnehmung zu stärken.

- Kurvilineare Beziehung: Häufigkeit und Inhalte beim Reden über sich selbst haben entscheidende Konsequenzen für die Form interpersonaler Beziehungen. Zuviel oder zuwenig Reden über sich selbst wirkt für die meisten Interaktionen destruktiv; im einen Fall überschüttet man seine

Interaktionspartner, im anderen Fall verkümmern die Beziehungen (vgl. CULBERT o.J., 74 ff).

Diese Aufzählung macht deutlich, daß Reden über sich selbst wesentliche Fertigkeiten beinhaltet, "und sie müssen praktiziert werden; man kann nicht nur darüber reden. Sie müssen im Alltag realisiert werden, um wirkliche Veränderungen zu ermöglichen" (GOLEMBIEWSKI u.a. 1970, 64).

- Gedankliche Vorbereitung und Nachbereitung von Äußerungen mit explizitem Selbstbezug.
  Man kann absichtlich und unabsichtlich über sich selbst sprechen. Im Interaktionstraining wird man nicht nur entsprechende Senderfertigkeiten üben, man muß auch Empfängerfertigkeiten für den Umgang mit Selbstäußerungen üben und gegebenenfalls um mehr oder weniger Selbstäußerungen bitten lernen.

- Destruktive Formen von Reden mit explizitem Selbstbezug unterscheiden und kompensieren können.

- Auf ablehnende Reaktionen nach Reden mit explizitem Selbstbezug antworten können.

b) Positive Relevanz von Reden mit explizitem Selbstbezug

Reden über sich selbst wird auch als Selbstreflexion bzw. Selbstexploration bezeichnet (vgl. TAUSCH 1973). Es ist der Funktion nach eine Selbstbeschreibung oder ein Akt der Selbststeuerung, ein Abwägen zwischen Veränderungs- und Beharrungstendenzen. Soweit es öffentlich geschieht, legt sich der Sprecher damit oft im weitesten Sinne auf Werte fest und zwingt sich tendenziell zu Verhaltenskonsequenzen (vgl. LUTZ und RONELLENFITSCH 1971, 43). Sofern seine Wertungen umstritten sind, erhöht sich die Chance, daß Interaktionspartner über die Legitimation

verschiedener Standpunkte diskutieren. Wer über sich selbst redet, erhält mehr Feedback und neigt dazu, mehr über sich selbst zu reden: "man muß geben um zu bekommen" (vgl. GOLEMBIEWSKI u.a. 1970, 63). Solche Reaktionen anderer Interaktionspartner sind umso wahrscheinlicher,

- wenn beim Reden über sich selbst eine Unausgewogenheit zwischen Worten und Gefühlen deutlich wird (z.B. Behauptungen wie: 'Ich bin nicht traurig');
- wenn zwischen Redeinhalt und dem Verhalten des Sprechers Diskrepanzen bestehen (z.B.: Ein Sprecher beteuert: "Ich will mit dir zusammen arbeiten", nutzt aber keine Gelegenheit dazu);
- wenn verbales und nichtverbales Verhalten widersprüchlich sind (wenn Fragen z.B. als Unterstellung, Vorwurf oder Wunsch formuliert werden) (vgl. ARGYRIS 1967, 229).

"Verteidigende Kommunikatoren senden nicht nur mehrdeutige Wertmotive und Affekte. Gleichzeitig zerstören verteidigende Zuhörer, was sie wahrnehmen" (GOLEMBIEWSKI u.a. 1970, 65). Man kann daher JOURARD zustimmen, nach dem unzureichendes Reden über sich selbst zwangsläufig begleitet wird von "mangelhafter Realitätsprüfung" (zitiert nach CULBERT o.J., 75). Reden über sich selbst erhöht die Chance, von Interaktionspartnern akzeptiert zu werden und damit die Chance, sich selbst zu akzeptieren. KAHN und RUDESTAM zitieren sieben Arbeiten, in denen positive Korrelationen zwischen Reden über sich selbst und der Zuwendung durch Interaktionspartner nachgewiesen werden konnten (1971, 81). Reden über sich selbst als offene Form der Selbstreflexion ist auch wichtig für die Auseinandersetzung mit erhaltendem Feedback: "Ein Individuum kann, ... nachdem es Feedback bekommen hat..., entscheiden, ob es damit experimentieren und einen neuen Stil ausprobieren will, der wenn er effektiv und für das Individuum befriedigend ist, auf Alltagssituationen übertragen werden kann" (BLUMBERG 1971, 8).
Reden über sich selbst in der Interaktion fördert die Verständnisgrundlage der Interaktionspartner. Es erhöht

die Chance, Fehler in Wahrnehmung und Urteil aufzudecken: "Experimente belegen, daß unter Konkurrenzdruck Personen die Meinung anderer verstanden zu haben glauben, ohne daß das zutrifft. Man glaubt zu verstehen und versteht nicht" (WALTON 1967, 339). Fehlende Informationen über interpersonale Beziehungen verleiten u.U. zu vorwegnehmenden Reaktionen und Prozessen der selbsterfüllenden Voraussage (vgl. MERTON 1949). Solche Kommunikationsmängel sind gerade dann wahrscheinlich und verderblich, wenn die Interaktionspartner mit hoher Ich-Beteiligung Kontroversen austragen. Darüber hinaus fördert das Reden über sich selbst die Mitteilung persönlicher Wünsche und Ablehnungen, Transparenz in der Interaktion und bietet die Chance zu Koalitionsbildungen. Optimales Reden über sich selbst im Sinne der Regeln fordert die Interaktionspartner zur Selbstdefinition heraus (vgl. ARGYLE 1972, 114). Nach FULLER (1971) unterscheiden sich Gruppen mit hohen Werten in dieser Variablen von anderen Gruppen dadurch, daß sie kohesiver sind. Sie drücken auch negative Affekte aus und sind mit den Erfahrungen zufriedener als Teilnehmer in anderen Gruppen. Reden über sich selbst kann eine entscheidende Variable sein für die Transparenz in Interaktionen und für die Wahrnehmungsgenauigkeit der Interaktionspartner. Es ist empirisch prüfbar, ob ein Training in diesem Senderverhalten die Wahrnehmungsgenauigkeit der Interaktionspartner mindestens im Anfang schneller fördert als direkte Übungen zur Wahrnehmungsgenauigkeit.
Die meisten, der für den Trainingsprozeß aufgezählten positiven Funktionen von Reden mit explizitem Selbstbezug, gelten prinzipiell auch für Gruppen und Interaktionen zu Hause mit der Einschränkung, die durch die unterschiedlichen Bedingungen notwendig ist: Das Klima ist nicht mehr so unterstützend. Man steht in den meisten Interaktionen unter Erfolgszwang und erfährt die Konsequenzen seines Handelns ungemildert. Die Gruppen sind nicht mehr positiv ausgelesen, keine Aprioripopulationen,

die sich für Interaktionsprobleme interessieren. Neben dem täglichen Streß und der Zeitnot haben die Interaktionspartner in der Regel eine längere gemeinsame Lerngeschichte und sind auf die Kostanz bestimmter Verhaltensweisen untereinander eingerichtet. Für praktisch tätige Pädagogen ist Reden mit explizitem Selbstbezug besonders wichtig. Ihre "hauptsächlichen Probleme sind persönliche Beziehungen mit den Kindern, Eltern und Kollegen vielmehr als akademische Aufgaben" (MOUSTAKAS 1957, 92). Angesichts der gängigen Maxime 'nur nicht persönlich werden', hat Reden in der ersten Person entlastende Funktion für den Umgang mit erlebter Rollendiskrepanz, sowohl als Erklärung eigenen Verhaltens als auch als Frage bzw. Bitte an andere Personen. Die Möglichkeit zu offener Koalitionsbildung ist für Lehrerkollegien kaum zu unterschätzen. Dies gilt auch für Schüler, soweit man sich explizit um Nachahmungslernen in diesem Kreis bemüht.

c) Negative Konsequenzen bei Reden mit explizitem Selbstbezug

Reden über sich selbst kann bewußt oder unbewußt ein Vermeidungsverhalten sein, ein Erläutern bzw. ein Entschuldigen eigener Standpunkte, um sich nicht mit Informationen seiner Interaktionspartner auseinandersetzen zu müssen. Es kann außengeleitet durch Gruppendruck zustande kommen. Diese beiden Fälle kritisiert KOCH mit den Bezeichnungen "self exposure" und "self revelation" (1971, 116). Diese Varianten sind es vor allem, die Kritiker mit dem Verhaltensziel Reden über sich selbst gleichsetzen (s. Kapitel I.). Allerdings treffen die Vorwürfe von Psychoterror und Gruppenshaping des Individuums im Training (vgl. KOCH 1971) auch dann, wenn die Variable 'Reden über sich selbst' zu selten verwirklicht wird im Gegensatz zur Variablen 'Reden über Andere'. Der Gefahr zu weitgehender Selbst-

äußerungen in der Gruppe hält CLARK entgegen, es gebe eine "eingeborene soziale Weisheit... , keine Inkongruenzen zu äußern, die zu trivial oder zu grundlegend sind" (1963, 122).
Insgesamt ist die Variable 'Reden über sich selbst' für das Individuum in mehrfacher Hinsicht von Bedeutung. Mögliche negative Konsequenzen sind durch angemessenes Trainerverhalten im Sinne der 'Regeln' zum Reden über sich selbst vermeidbar.

Von diesen negativen Konsequenzen für das Individuum lassen sich einige negative Wirkungen für die Interaktion bei dysfunktionalem Gebrauch von Reden mit explizitem Selbstbezug unterscheiden: "In der Tat kann jede Variable, die mit menschlicher Interaktion zusammenhängt, dysfunktional sein ... sogar in der Ehe kann z.B. absolute offene Kommunikation die Beziehung zerstören" (WINN 1970, 361 f). Spezielle negative Wirkungen dieser Variable in der Interaktion sind z.B. die Ablenkung von wichtigen Themen, zu starke Konzentration auf die Person als Übergewicht in der Beziehung Ich-Thema-Gruppe (vgl. GENSER u.a. 1972), und u.U. mehr Bemühungen, andere zu verstehen, als nach Lösungen für anstehende Probleme zu suchen. Unter normalen Umständen wird man es allerdings als Vorteil betrachten, daß eine Dissonanz mit sich oder anderen, wenn sie geäußert wird, zu Spannungen führt, die gelöst werden müssen (vgl. CLARK 1962).

d) Transfer und Generalisierungsprobleme

Nach den ausführlichen Überlegungen zur Relevanz von Reden mit explizitem Selbstbezug scheint noch einmal der Hinweis angebracht, daß solche positiven Wirkungen nur mit einiger Wahrscheinlichkeit eintreten, wenn diese Variable zusammen mit angestrebten Funktionen für die Teilnehmer als Ziel deutlich wird.

Wie alle Verhaltensweisen, die sich vornehmlich auf den Trainierten selbst beschränken, bietet diese Variable relativ gute Transferchancen. Das umso mehr, als sie in verschiedensten Bereichen sinnvoll eingesetzt werden kann und sich graduell gestufte Anwendungsstrategien anbieten, von der gedanklichen Realisation über kurze Interventionen bis hin zu ausführlichen Auseinandersetzungen mit explizitem Selbstbezug. Es ist strategisch sinnvoll, mit leichten Transferaufgaben zu beginnen z.B. Reden mit explizitem Selbstbezug bei guten Bekannten, in Auseinandersetzungen mit einem Partner und erst später in größeren Gruppen.

e) Empirische Kontrollen

Empirische Kontrollen dieser Variablen könnten sich prinzipiell auf verschiedene Teilaspekte beziehen: Häufigkeit, Kürze, Präzision, Aufnahme durch die Gruppe, qualitative Aspekte im Sinne der Regeln usw..Wegen der Schwierigkeit, Forschungsinstrumente neu zu entwickeln, stellt sich zunächst die Frage: Welcher Trainingsanteil entfällt auf Reden mit explizitem Selbstbezug? Informationen darüber lassen auf die Menge möglicher Erfahrungen schließen, die die Teilnehmer mit diesem Verhalten machen können.
Der Trainingsprozeß soll auf folgende Fragen hin untersucht werden:

2.1.1. Welchen Prozentanteil ihrer Äußerungen formulieren die Trainer mit explizitem Selbstbezug? Finden sich systematische Verlaufstendenzen in diesem Verhalten? Wie groß sind die Unterschiede zwischen den Trainern in diesem Verhalten?

2.1.2. Welchen Prozentanteil ihrer Äußerungen formulieren die Teilnehmer mit explizitem Selbstbezug? Zeigen sich systematische Verlaufstendenzen?

2.1.3. Sind die Teilnehmer in der Lage, Sitzungen nach dieser Variablen einzuschätzen?

2.1.4. Zeigen sich systematische Beziehungen zwischen Sitzungsinhalt und Reden mit explizitem Selbstbezug?

2.1.5. Zeigen sich korrelative Zusammenhänge zwischen Reden mit explizitem Selbstbezug und anderen untersuchten Variablen?

2.2. Variable 2: Reden mit explizitem Partnerbezug

a) Definition und Ziele in einem Interaktionstraining

In der gruppendynamischen Literatur wird dieses Verhalten unter dem Stichwort 'Feedback' ausführlich behandelt (vgl. LUTZ & RONELLENFITSCH 1971; SCHWÄBISCH & SIEMS 1973). DYER (1972) unterscheidet insgesamt zehn verschiedene Varianten, in denen Feedback im Alltag realisiert wird. Für diesen Zusammenhang soll die Beschreibung der Variablen enger gefaßt werden:
Definition: Zu reden mit explizitem Partnerbezug rechnen alle Äußerungen, in denen sich ein Sprecher direkt auf andere anwesende Personen bezieht, indem er ihr Verhalten beschreibt, ihnen Vorschläge macht bzw. anerkennend oder kritisierend auf sie eingeht. Ausgeschlossen werden alle Gesprächsbeiträge, in denen sich der Sprecher auf nichtanwesende Personen oder auf Theorien bzw. auf die gesamte Gruppe bezieht.

In einem Interaktionstraining, das sich an der Theorie der interpersonalen Wahrnehmung orientiert, geht es unter dieser Variable nicht so sehr darum, daß die Teilnehmer möglichst häufig ihre eigene Meinung über andere äußern, sich darin üben, Ratschläge zu geben bzw. ausführliche Beziehungsklärung mit anderen Partnern anstellen. Ziele sind vielmehr:

- o Einübung in verhaltens- und empfindensnahe Sprache mit explizitem Partnerbezug,
- o Feedback-Regeln (vgl. ANTONS 1973) erfahren, kennen und anwenden können,
- o Feedback geben, nehmen, erbitten und auswerten können,
- o destruktives Reden mit explizitem Partnerbezug unterscheiden und kompensieren können,
- o mit negativen Reaktionen auf Reden mit explizitem Partnerbezug umgehen können,
- o die eigene Motivation bei Reden mit explizitem Partnerbezug berücksichtigen.

b) Positive Relevanz von Reden mit explizitem Partnerbezug

Der Sprecher klärt dabei seine eigenen Wahrnehmungen durch verbale Präzisierung. Möglicherweise erkennt er Wahrnehmungsfilter und Urteilstendenzen, wenn er seinen Eindruck mit dem anderer Gruppenmitglieder vergleicht. Auf diese Weise werden ihm u.U. bisher unbekannte Handlungsgrundlagen deutlich. Mehr noch als Variable 1 bietet Reden mit explizitem Partnerbezug die Chance zur Lösung von Mißverständnissen. Übungen im Sinne zentraler Feedback-Kategorien (vgl. ANTONS 1973, LUTZ und

RONELLENFITSCH 1971) verbessern u.U. Wahrnehmungs- und Urteilsverhalten in der Interaktion. "Feedback muß von einer einfachen gut-schlecht Auswertung fortentwickelt werden, um Verteidigungen im Gegenüber zu minimieren, um die Selbstexploration des Angesprochenen zu steigern, die wichtig ist für die Auseinandersetzung zwischen Veränderungs- und Beharrungstendenzen" (vgl. ARGYRIS 1967, 228). Gleichzeitig entlastet der Sprecher sein eigenes Empfinden durch den Ausdruck positiver und negativer Stellungnahmen, deren deutliche Grenzen im Rechtfertigungsproblem vor der Gruppe liegen.

Der Angesprochene erfährt durch Reden mit explizitem Partnerbezug vor allem seine Wirkung auf Andere. Diese Information ist für ihn wichtig als eigene Handlungsgrundlage. DYER sagt dazu: "Feedback ist ein Prozeß der Datenmitteilung, in dem eine Person von einer anderen informiert wird über ihr gezeigtes Verhalten" (1972, 8). BERG und SCHIEMANN (1974) fassen als Feedback-Funktionen zusammen: die Beschreibung, Verstärkung und Korrektur der Verhaltensweisen anderer. Ohne solches Verhalten ist man in den meisten Fällen darauf angewiesen, die eigene Wirkung aus Gesten und nonverbalen Verhaltensweisen seiner Interaktionspartner zu erschließen. Informationen aus diesem Signalbereich werden wesentlich häufiger mißdeutet, gerade bei Interaktionen mit hoher Ich-Beteiligung. Bei guter Vermittlungsqualität ist es dem Angesprochenen leichter möglich, Bestätigung und Kritik zu akzeptieren und als Anregung aufzugreifen. Er kann Mißverständnisse durch eine Diskrepanz zwischen eigener Verhaltensabsicht und Wirkung erkennen und kompensieren bzw. zusätzliche Informationen von anderen erbitten.
Schließlich hängt die konstruktive Wirkung von Reden mit explizitem Partnerbezug von einem kompetenten Umgang mit solchen Informationen ab. ARGYRIS (1967, 223) spricht von einer 'interpersonal bind': Hilfreiches

Feedback hängt zum Teil von Selbstwahrnehmung und Selbstakzeptanz ab, aber diese beiden Faktoren hängen ihrerseits wieder von hilfreichem Feedback ab. Im Sinne unserer Vorüberlegung wird dabei deutlich, daß ein Interaktionstraining nicht allen denkbaren Teilnehmern helfen kann. Sie müssen gewisse Fertigkeiten schon mitbringen (vgl. CAMPELL und DUNETTE 1968). Außerdem muß das Training von Senderverhalten in explizitem Zusammenhang mit entsprechendem Empfängerverhalten geschehen.

c) Negative Konsequenzen von Reden mit explizitem Partnerbezug

Mit negativen Wirkungen muß man rechnen, wenn der Sprecher durch expliziten Partnerbezug von sich selbst oder vom Thema ablenkt. Durch intensive Gruppenunterstützung kommt der Angesprochene u.U. unter emotionalen Druck und in die Gefahr der Isolierung. Diese Gefahren werden durch den angemessenen Umgang mit der Variablen im Sinne der Feedback-Kategorien wesentlich gemildert. Nachteilige Konsequenzen kann Reden mit explizitem Partnerbezug für den Angesprochenen haben, wenn er sich dadurch überfordert fühlt bzw. in die Ecke gedrängt sieht. Diese Gefahr wird umso wahrscheinlicher, je mehr die Variable zu einer ausführlichen Beziehungsklärung eingesetzt wird. Dazu sagt THELEN: "Es ist möglich, daß einige Verhaltensstile inadäquat sind, weil man zuwenig informiert ist über die empfundenen Reaktionen anderer Personen. Doch ich denke, daß höchstwahrscheinlich derjenige in Schwierigkeiten kommt, der zuviel Gefühle anderer erfährt und damit seine Kapazität, mit ihnen umzugehen, überlädt. Er gewinnt mehr Empfindsamkeit als er umsetzen kann" (1967, 208). Wenn Reden mit explizitem Partnerbezug entgegen den Feedback-Regeln zu stark diagnose- bzw. urteilszentriert verläuft, führt das u.U. zu einer emotionalen Überladung mehrerer Gruppenmitglieder bzw. der gesamten Interaktion. Sprecher und

Angesprochener bzw. die hinter ihnen stehenden Parteien unternehmen dann zeitintensive Rechtfertigungs- und Erklärungsversuche. Außerdem ist mit der Bildung von Klischees und Stereotypen besonders dann zu rechnen, wenn sich die große Mehrheit der Gruppe eine ähnliche Meinung gebildet hat. Solche Übereinstimmungen werden leicht als objektives Gruppenbild interpretiert und der Beurteilte wird umso nachdrücklicher zu Änderungen aufgefordert. Solche negativen Wirkungen sind umso wahrscheinlicher, je weniger die Gruppe sich an wesentliche Feedback-Dimensionen hält, bzw. die Variable Reden mit explizitem Partnerbezug mehr zufällig trainiert, ohne konkreten situativen Kontext.

d) Transfer und Generalisierungsprobleme

Alle bisher geschilderten Chancen und Gefahren lassen sich auf die Alltagssituation übertragen. Besondere Schwierigkeit bereitet die Tatsache, daß auch im Umgang mit Nichttrainierten wirkungsvolles Feedback, entsprechendes Sender- und Empfängerverhalten voraussetzt. Zusätzlich erschwerend wirken sich oft Rangunterschiede der Interaktionspartner aus. Sie bieten einem Interaktionspartner kraft seiner Rolle die Chance, Reden mit explizitem Partnerbezug zu bestrafen, oder zu verhindern. Untergebene neigen daher dazu, ihren Ärger bei Bekannten abzuladen. Das ist ungefährlicher, aber auch wirkungsloser, wenn man von der Entlastung für den Sprecher absieht. Mangelnde Kompetenz im Sender- und Empfängerverhalten führt bei der Variablen Reden mit explizitem Partnerbezug besonders leicht dazu, die Grenzen einer Situationsklärung zu überschreiten in Richtung auf eine ausgiebige Beziehungsklärung. Damit erhöht sich gleichzeitig die Gefahr diagnose- und urteilszentrierter Mitteilungen. Die Suche nach Verhaltensvorschlägen tritt in den Hintergrund.

Selbst bei einem vorsichtigen Einsatz dieser Variablen muß man damit rechnen, daß der nichttrainierte Partner erhebliche Schwierigkeiten bekommt, wie DYER betont: Die einfache Mitteilung von Daten im Feedback ist keine Erfolgsgarantie. "Feedback kann eine Verbesserung menschlicher Beziehungen bewirken bzw. eine angemessene Veränderung im Verhalten oder Wahrnehmung. Allerdings, wenn man nicht geschickt ist oder die Situation nicht durchhält, und sich den Konsequenzen des Feedbacks stellt, können sich interpersonale Situationen verschlechtern" (1972, 12).
Der Trainierte kann diese Gefahr zeitraubender Auseinandersetzungen mit großem emotionalen Einsatz verringern, wenn er zunächst selbst um Feedback bittet und damit ein Minimum an Nachahmungslernen ermöglicht als Grundlage für den weiteren Einsatz dieser Variablen. Insgesamt besteht kein Zweifel, daß die Variable in den verschiedensten Situationen in Familie, Unterricht, Kollegien, Elterngesprächen usw. von großem Nutzen sein kann, gerade weil man im Alltag oft nur im Streit mit explizitem Partnerbezug redet und selbst das tabuisiert ist (vgl. BERG und SCHIEMANN 1974).

e) Die empirische Kontrolle im Trainingsprozeß

Die empirische Kontrolle im Trainingsprozeß wird sich auf das relativ einfache Maß der Häufigkeit dieser Verhaltensweise beschränken. Solche Ergebnisse informieren darüber, wie intensiv die Trainingsteilnehmer mit diesem Verhalten Erfahrungen machen konnten (= potentielle Motivation für Transferaufgaben). Gleichzeitig kann man daraus schließen, welche Möglichkeiten der Lernprozeß bot, diese Verhaltensweise zu optimieren im Sinne der Feedback-Kategorien. Im Zusammenhang mit der Variable 1 bietet sich ein Hinweis auf den Trainingsschwerpunkt: Die Rolle der Selbst- und Fremdwahrnehmung in der Interaktion.

Der Trainingsprozeß soll auf folgende Fragen hin untersucht werden:

2.2.1. Welchen Prozentanteil ihrer Äußerungen formulieren die Trainer mit explizitem Partnerbezug? Zeigen sie systematische Verlaufstendenzen in diesem Verhalten? Sprechen verschiedene Trainer vergleichbar häufig mit explizitem Partnerbezug?

2.2.2. Welchen Prozentanteil ihrer Äußerungen formulieren die Teilnehmer mit explizitem Selbstbezug? Zeigen sich systematische Verlaufstendenzen?

2.2.3. Sind die Teilnehmer in der Lage, Trainingssitzungen nach diesem Verhalten einzuschätzen?

2.2.4. Zeigen sich systematische Beziehungen zwischen Sitzungsinhalt und Reden mit explizitem Partnerbezug?

2.2.5. Zeigen sich korrelative Zusammenhänge zwischen Reden mit explizitem Partnerbezug und anderen untersuchten Variablen?

2.2.6. Zeigen sich unterschiedliche Schwerpunkte zwischen Reden mit explizitem Selbstbezug und Reden mit explizitem Partnerbezug?

Mit den bisher beschriebenen Variablen kann man Interaktionen danach unterscheiden, auf welche Sender bzw. Empfänger sie sich konzentrieren. Die Frage liegt nahe, welcher Art die gesendeten Botschaften sind. Man könnte

eine ganze Reihe wichtiger Themenbereiche unterscheiden, so z.B. die Diskussion von Theorien, Reden über ideologische Standpunkte oder berufliche Probleme usw. Nach den Vorüberlegungen ist es besonders wichtig, welche Rolle offene Verhaltensweisen auf der einen Seite und Einstellungen, Meinungen usw. auf der anderen Seite in der Interaktion spielen.

2.3. Variable 3: Reden über 'Empfinden'

a) Definition und Ziele in einem Interaktionstraining

Definition: Zu dieser Variable gehören alle Äußerungen in denen Empfindungen, Werte, Einstellungen, Absichten, Wirkungen, Wünsche, Befürchtungen usw. anwesender Interaktionspartner besprochen werden, kurz alle von anderen nicht direkt wahrnehmbaren Inhalte, die sich auf Interaktionen auswirken. Ausgeschlossen werden alle Verhaltensäußerungen, Zitate, Theorien, Meinungen Nichtanwesender, Reden über Einstellungen ohne Bezug zu anwesenden Personen usw.
In einem Interaktionstraining geht es nicht primär darum, möglichst viele eigene und fremde Einstellungen deutlich zu machen. Interaktionskompetenz im Sinne interpersonaler Wahrnehmung fordert vielmehr:

- Eigene und fremde Bedürfnisse, Motive und Einstellungen empfängerzentriert zu formulieren und zu verstehen,
- eindeutige Wertungen auszusprechen,
- affektive Informationen ernst zu nehmen und auszuwerten,
- die Funktion solcher Äußerungen für Interaktionen zu verstehen,

- o eigene und fremde emotionale Reaktionen als Auslöser und Konsequenz definierter Handlungen zu verstehen,
- o Klärung und Entwicklung persönlicher Wert- und Zielvorstellungen (vgl. BRADFORD u.a. 1964, 36),
- o destruktives Reden über Empfinden unterscheiden und kompensieren können,
- o mit negativen Reaktionen auf Reden über Empfinden umgehen können.

b) Positive Relevanz von Reden über Empfinden

Die meisten Variablen in der Interaktion sind nicht schlechthin nützlich, unabhängig von dem Kontext, in dem sie realisiert werden. Im Trainingsprozeß müssen sie daher als Ziele für einen speziellen Verwendungszusammenhang ausgegliedert und trainiert werden.
Die Bedeutung affektiver Äußerungen wurde in der Psychologie sowohl für den individuellen Bereich wie für Interaktionen intensiv erforscht (vgl. ROGERS 1961, TAUSCH 1970, WATZLAWICK u.a. 1969).
Im individuellen Bereich ist die Wirkung von Selbstexploration und Verbalisierung emotionaler Erlebnisinhalte (vgl. TAUSCH 1970) gut belegt: Durch sie wird die subjektive Befindlichkeit als Handlungs- und Erlebnisgrundlage akzeptiert und gegenüber Sollwerten relativiert. Die Chance zu einer steigenden Reintegration von Empfinden und Gefühlen in die handelnde Person wird erfolgreich als Therapieprinzip gegen entsprechende Umwelttendenzen (Leistungsdruck, Zwang zur Sachlichkeit, Macht außengeleiteter Sollwerte usw.) eingesetzt. Selbstexploration bewirkt und erhält auf die Dauer eine größere Selbstkongruenz. Sie fördert so die aktive Auseinandersetzung mit der Umwelt bzw. ermöglicht sie, indem sie Signale setzt zu Handlungen. "Selbstexploration in der Gesprächspsychotherapie bedeutet den Erwerb und die Anwendung

eines für den emotionalen Bereich adäquaten sprachlichen Begriffssystems. Emotionale Erlebnisinhalte werden damit den kognitiven Verarbeitungs- und Strukturierungsprozessen, die durch Sprache konstituiert werden, zugänglich" (RECHTIEN 1974, 98).
Der pädagogische und prophylaktische Wert affektiver Äußerungen ist hinreichend belegt. Nach TAUSCH (1970) bestätigen empirische Untersuchungen zu Erziehungsstilen, daß vom Erzieher geförderte Selbstexploration, positive Wertschätzung usw. die Selbständigkeit, Entscheidungsbereitschaft und kooperative Fähigkeiten der Schüler fördern. Affektive Äußerungen spielen eine wichtige Rolle beim Entdeckungslernen (vgl. NEBER 1973). R. COHN räumt in ihrem Konzept vom lebendigen Lernen dem affektiven Bereich eine besondere Stellung ein, z.B. in der 'Regel': "Störungen haben Vorrang" (vgl. GENSER u.a. 1972).

Bisher wurde der affektive Bereich in seiner Bedeutung für die Motivation in Lernprozessen herausgestellt. Forschungen über die Relevanz der Lern- und Leistungsmotivation können nicht länger durch eine Konzentration auf Sollwerte negiert werden. Man riskiert sonst eine totale Absage an das Leistungsprinzip bei den Schülern.

Unabhängig von dieser mehr individuumzentrierten Bedeutung affektiver Äußerungen haben besonders die Forschungen der PALO-ALTO Gruppe um WATZLAWICK die Rolle affektiver, verbaler Äußerungen für den Kommunikationsprozeß untersucht. Anhand zerrütteter Ehen und Familien konnten sie bestimmte Interaktionsmuster aufzeigen. Insbesondere die mangelhafte Digitalisierung (= Versprachlichung) analoger Inhalte (= Absichten, Motive ..., der emotionale Kontext der jeweiligen Interaktion) führt zu großen Reibungsverlusten und zu Zerwürfnissen. Die Funktionalität solcher Interaktionsmuster ist durch MANDEL u.a. (1971), sowie BACH und WYDEN (1969) in der Partnerschafts-

therapie empirisch hinlänglich belegt. Ähnliches gilt für Gruppen, seien es sozialistische Brigaden, studentische Arbeitsgruppen oder Familien. Die Relevanz affektiver Äußerungen läßt sich doppelt belegen:

- Fehlende affektive Äußerungen schädigen das Individuum bzw. gefährden die Leistungsfähigkeit eines Teams.

- Affektive Äußerungen fördern, optimal realisiert, gleichzeitig den Integrationsgrad der Individuen wie die Leistungsfähigkeit der Gruppe.

Eine spezielle Funktion affektiver Äußerungen liegt in ihrer Rolle für die Verhaltenssteuerung und Koordination in Gruppen: ARGYLE (1972) zählt eine Reihe von Bedingungen für das kooperative Funktionieren dyadischer Beziehungen auf, deren Bezug zu affektiven Äußerungen offensichtlich ist. Diese Bedingungen lassen sich ohne weiteres auf die Interaktion mehrerer Gruppenmitglieder übertragen. Sozialisationsforschung (vgl. MC DAVID & HARARI 1968) und Lerntheorien (vgl. BANDURA u.a. 1963) haben den wesentlichen Einfluß affektiver Äußerungen auf die Verhaltenssteuerung bei sich selbst und anderen belegt. Von daher gewinnen sie, besonders im Zusammenhang mit Verhaltensbeschreibungen, eine zentrale Bedeutung für Lernprozesse im weitesten Sinne. Wie die Feedback-Kriterien (vgl. ANTONS 1973, 108 f) deutlich machen, haben affektive Äußerungen, in Verbindung mit Verhaltensäußerungen, zwei potentielle Funktionen:
Sie sind Signalreize für bestimmte Reaktionen bei Sprecher bzw. Zuhörer und verstärken gleichzeitig Reaktionen innerhalb der Gruppe. Für diese Funktionen ist es vergleichsweise unwichtig, ob sich affektive Äußerungen auf den Sprecher bzw. andere anwesende Personen beziehen. Beide Äußerungsformen können auf die Zuhörer verhaltenssteuernd wirken. Eine ganze Klasse wesentlicher Interaktionsstörungen läßt sich darauf

zurückführen, daß explizite affektive Wertungen von den Interaktionspartnern gemieden werden als potentiell streitfördernd.

c) Negative Konsequenzen von Reden über Empfinden

Affektive Äußerungen können die Interaktionen belasten, selbst wenn sie der Interaktionspartner kompetent eingebracht hat. Sie wirken für den Sprecher oft spannungsmildernd und damit selbstverstärkend. Daher kommt es u.U. zu zeitintensiven Gesprächen über Emotionen und Einstellungen, die vom Sprecher wie von den Zuhörern in die Länge gezogen werden. Neben dem Zeitaufwand kann sich die Intensität positiver und negativer Affekte beträchtlich zuspitzen und alle Aufmerksamkeit und Kraft der Interaktionspartner absorbieren. Man muß u.U. zu Recht von 'handlungslähmenden Emotionalisieren' sprechen und das Prinzip lebendigen Lernens im Training der "Nestwärmeideologie" (vgl. GIERE 1972) verdächtigen. Manchmal steht man relativ machtlos einem massiv angemeldeten Nachholbedarf gegenüber. Die Schwierigkeiten ähneln auffallend denen eines Lehrers, der in einer autoritär geführten Klasse demokratisches, nicht-direktives Lehrerverhalten einführen will. Fatal wirken sich affektive Äußerungen auch dann aus, wenn sie erst relativ spät im Konfliktfall eingesetzt werden.
Insgesamt reichen diese Gefahren nicht, ein Training affektiver Äußerungen als Umgangsform mit dem affektiven Bereich nutzlos bzw. reaktionär gefährlich erscheinen zu lassen. Sie sollten eher dazu führen, daß solche Gefahren im Training thematisiert und als Aufgabe erkannt werden. Es ist ja eine Hauptaufgabe des Trainers, Nichtthematisches zu thematisieren.

d) Transfer und Generalisierungsprobleme

Für alle aufgezählten Bedeutungen emotionaler Reaktionen im Trainingsprozeß lassen sich auch Beispiele für Alltagssituationen finden. Zusätzlich muß man auf die fatale Tendenz hinweisen, Wünsche bzw. Befürchtungen als sachliche Notwendigkeiten darzustellen (vgl. SCHÄUBLE und SIELAND 1972). Hohe Reibungsverluste in Gruppen entstehen häufig dann, wenn der affektive Bereich auf den privatvertraulichen Umgang beschränkt, für die Interaktionsprobleme in Gruppen aber ignoriert wird. Digitalisierte Beziehungen haben mindestens den Vorteil, daß sie nicht mehr unkontrolliert stören können. Außerdem sind affektive Äußerungen entscheidend für Koalitionsbildungen und damit besonders wichtig in Entscheidungssituationen (vgl. RUNKEL u.a. 1971), und SADER führt aus: "Die sorgfältige deskriptive Phänomenanalyse ist als erster Schritt unerläßlich, und es ist weder in der Psychologie noch in der Politik eine sinnvolle Strategie, den eigenen Phänomenbestand auch bei den Mitmenschen unbefragt vorauszusetzen" (1974, 5).

Sieht man einmal von der antagonistischen Maxime 'möglichst sachlich bleiben' und daraus erwachsenden Widerständen gegen solches Verhalten ab, so liegen die Schwierigkeiten hauptsächlich im Umgang mit affektiven Äußerungen (= Empfänger-Seite). Transferaufgaben müssen daher sorgfältig nach Schwierigkeit gestaffelt werden, z.B. affektive Äußerungen in Zweier-Interaktionen, bei der Interaktion mit wenigen Kollegen, in unterschiedlich schwierigen Entscheidungssituationen usw. Auch ein Transfer im Bereich der Wahrnehmungsfertigkeiten ist z.B. für Lehrer durchaus wichtig. HARRISON beschreibt den Hintergrund entsprechender Erfolgskontrollen: "Man erwartet eine Veränderung bei der Beschreibung anderer Personen, so daß (die Teilnehmer) mehr Begriffe gebrauchen, die von Gefühlen, Einstellungen, Emotionen und Wahrnehmungen

handeln. Man rechnet damit, daß sie mehr die interpersonalen Prozesse beschreiben, die eine Person entwickelt, z.B. dominante oder submissive, warme oder kalte Beziehungen..." (1966, 518).

e) Empirische Kontrolle

Der Trainingsprozeß soll auf folgende Fragen hin untersucht werden:

2.3.1. Welchen Prozentanteil ihrer Äußerungen formulieren die Trainer als Reden über Empfinden? Zeigen sich systematische Verlaufstendenzen? Unterscheidet sich das Verhalten verschiedener Trainer in Reden über Empfinden?

2.3.2. Welchen Prozentanteil ihrer Äußerungen formulieren die Teilnehmer als Reden über Empfinden? Zeigen sich systematische Verlaufstendenzen zu diesem Verhalten?

2.3.3. Zeigen sich systematische Beziehungen zwischen Sitzungsinhalten und Reden über Empfinden?

2.3.4. Zeigen sich korrelative Zusammenhänge zwischen Reden über Empfinden und anderen untersuchten Variablen?

2.4. Variable 4: Reden über Verhalten

Ausgehend von der Gefahr, daß Reden über affektive Inhalte handlungslähmend wirken kann, ist die Frage wichtig, welchen Raum im Trainingsprozeß die Diskussion von Verhaltensweisen einnimmt.

a) Definition und Ziele in einem Interaktionstraining

Definition: Zu Reden über Verhalten rechnen alle Äußerungen, in denen sich Sprecher mit den Verhaltensweisen vorhandener Teilnehmer auseinandersetzen, mit ihren eigenen, denen einzelner Interaktionspartner bzw. der gesamten Trainingsgruppe. Es rechnen dazu alle Verhaltensbeschreibungen, Kritik und Bestätigung, soweit sie sich auf, in der Interaktion, realisiertes Verhalten beziehen bzw. als Vorschläge gedacht sind. Ausgeschlossen sind alle Äußerungen über nicht beobachtbare Sachverhalte (Affekte, Theorien) und Verhaltensweisen, die zeitlich außerhalb der Gruppe liegen (nicht Hier und Jetzt).
Ein Interaktionstraining, dem es um Interaktionskompetenz im Sinne interpersonaler Wahrnehmung geht, kann sich im einzelnen folgende Ziele setzen:

- Lob und Kritik verhaltensnah äußern und erfragen können,
- beim Sprechen über Personen Eigenschaften durch Verhaltensweisen ersetzen können,
- bei Konflikten und Entscheidungssituationen neben dem affektiven Bereich den pragmatischen Verhaltensbereich zu berücksichtigen,
- verhaltensnah wahrnehmen und urteilen können,
- destruktive Formen von Reden über Verhalten unterscheiden und kompensieren können,
- mit negativen Reaktionen auf Reden über Verhalten umgehen können.

b) Positive Relevanz von Reden über Verhalten

Statt zwischen individueller und Gruppenrelevanz zu unterscheiden, liegt es in diesem Fall näher, zwischen der Relevanz für Sprecher und Angesprochenen zu trennen. Wieder gilt, daß diese Interaktionsvariable nicht per se Wirkungen zeigen wird. Nach entsprechenden Erfahrungen muß sie im Lernprozeß ausgegliedert werden. Erst ein mehr oder weniger reflektierter Einsatz in Interaktionen wird zu den folgenden Wirkungen führen:
Der Sprecher zwingt sich selbst durch verhaltensnahe Interventionen, seine Erfahrungen verhaltensnah zu präzisieren und auszuwerten. Entgegen allgemeinen Wahrnehmungs- und Urteilstendenzen wird der Hang zur Vereigenschaftung ersetzt durch verhaltensnahes Vokabular mit der Chance, Haloeffekte schneller zu erkennen. Mißverständnisse werden seltener durch den intersubjektiv ähnlicheren Wortgebrauch bei Verhaltensäußerungen. In Konflikt- und Entscheidungssituationen wird die Tendenz persönlicher Unterstellungen und Wahrnehmungstäuschungen im Sinne phänomenaler Kausalität abgebaut durch verhaltensnahe Beschreibungen. In Konfliktsituationen bieten sich damit eine Reihe konstruktiver Ansätze: Man kann unterscheiden zwischen Motivation und Verhalten und zwischen Verhalten und Konsequenzen.
Für den Angesprochenen sind solche Botschaften leichter aufzunehmen. Verhaltensnahe Diagnosen sind leichter in Verhaltenskonsequenzen umzusetzen. Eine Reihe von Abwehrtendenzen im Streit werden unnötig, weil verhaltensnahe Ansprüche und Wünsche präziser sind, als wenn man sie auf Eigenschaftsniveau formuliert. Verhaltensnah geführte Gespräche gewinnen damit für alle Beteiligten eine größere Verbindlichkeit. Im Trainingsprozeß gewinnen verhaltensnahe Äußerungen zusätzliche Bedeutung, weil Transfer- und Generalisierungsprobleme konkret diskutiert werden müssen. Die Tatsache, daß nach vielen Trainingsveranstaltungen die Teilnehmer nur schlecht

beschreiben können, was sie gelernt haben (vgl. DIMOCK 1971), unterstreicht die Bedeutung dieser Variablen. Für die Alltagssituation sind verhaltensnahe Äußerungen besonders wichtig bei Lob und Kritik. In Konflikt- und Entscheidungssituationen spielen sie eine besondere Rolle bei der Eingrenzung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden, sowie bei der Suche nach Lösungen.

c) Negative Konsequenzen von Reden über Verhalten

Im Trainingsprozeß ist besonders eine negative Wirkung zu fürchten: die starke Konzentration auf Verhalten und Verhaltensalternativen kann zu einer 'chalk and talk' Praxis führen, die affektive Erfahrungen und Bewertungen im Sinne des lebendigen Lernens unterdrückt. Verhaltensweisen zu isolieren ist auch deshalb dysfunktional, weil für ihre Wirkung in den meisten Fällen Einstellungen und Motivationen des Handelnden von zentraler Bedeutung sind. U.U. fördert ein Lernprozeß mit zu starkem Schwerpunkt auf der Verhaltensseite Aktionisten, die sich ausschließlich um die Beziehung Verhalten und Wirkung kümmern. Allerdings ist nach m.E. diese Gefahr in einem Interaktionstraining relativ unwahrscheinlich.
Wahrscheinlicher ist die Möglichkeit, daß eine verhaltensnahe formulierte Kritik einen Streit um Zeitpunkte und Häufigkeiten nach sich zieht. Verallgemeinerungen wie z.B.: "Immer tust du ...", werden im Zusammenhang mit verhaltensnahen Äußerungen schneller zurückgewiesen; ungenaue Formulierungen wie "Manchmal ..." mindern den Wert verhaltensnaher Kritik.

d) Transfer und Generalisierungsprobleme

Für die meisten Trainingsteilnehmer (praktisch tätige Pädagogen, Sozialarbeiter usw.) sind verbale Interaktionen das zentrale Arbeitsmittel. Es läßt sich empirisch prüfen, welche Verhaltenstendenzen sie hinsichtlich dieser

Variablen von zu Hause aus in das Training einbringen. Eine solche Prüfung wird zweifellos die Wichtigkeit dieser Variable als Trainingsziel bestätigen.
Bei der Interaktion mit Nichttrainierten wird ein Trainingsteilnehmer kaum negative Einstellungen erfahren, wenn er verhaltensnäher argumentiert. Allerdings ist man durch einen verhaltensnäheren Sprachstil leichter kritisierbar. Das führt zwangsläufig zu Frustrationen, wenn man nicht im Training schon darauf vorbereitet wurde und sich gleichzeitig darin übt, Gesprächspartner um stärkere Konkretisierungen zu bitten. Insgesamt bieten sich für diese Variable besonders weitreichende Chancen in vielen Interaktionssituationen im Alltag mit der generellen Tendenz zu einer stärkeren Konkretisierung.

e) Empirische Kontrolle

Der Trainingsprozeß soll auf folgende Fragen hin untersucht werden:

2.4.1. Welchen Prozentanteil ihrer Äußerungen formulieren die Trainer als Reden über Verhalten? Zeigen sich systematische Verlaufstendenzen? Unterscheiden sich verschiedene Trainer hinsichtlich der Variablen Reden über Verhalten?

2.4.2. Welchen Prozentanteil ihrer Äußerungen formulieren die Teilnehmer als Reden über Verhalten? Zeigen sie systematische Verlaufstendenzen in dieser Variablen?

2.4.3. Zeigen sich systematische Beziehungen zwischen Sitzungsinhalt und Reden über Verhalten?

2.4.4. Zeigen sich korrelative Zusammenhänge zwischen Reden über Verhalten und anderen untersuchten Variablen?

2.4.5. Welche Anteile am Trainingsprozeß und im Verlauf haben die alternativen Variablen Reden über Empfinden und Reden über Verhalten?

2.5. Variable 5: Anteil an Redehäufigkeiten, Redezeit und durchschnittliche Redelänge

Die ersten vier Variablen kontrollieren den Lernprozeß im Training nach den hauptsächlichen Adressaten (Reden mit explizitem Ichbezug bzw. Reden mit explizitem Partnerbezug) und nach inhaltlichen Schwerpunkten (Reden über Empfinden bzw. Reden über Verhalten).
Auf der Suche nach empirisch leicht kontrollierbaren Verhaltensdaten mit aufweisbarer Alltagsrelevanz bieten sich auch paralinguistische Phänomene an, wie die durchschnittliche Redelänge und der Redeanteil der Interaktionspartner am Gesamt-Redeaufkommen.

a) Definition und Ziele in einem Interaktionstraining

Als Redehäufigkeit gilt im folgenden die Menge der Wortmeldungen eines Teilnehmers. Um von der Stichprobenlänge zu abstrahieren, wird die Meldehäufigkeit eines Teilnehmers jeweils bezogen auf alle Wortmeldungen der Gruppenmitglieder in dieser Stichprobe. Als Redezeit gilt im folgenden die Gesamtlänge aller Äußerungen eines Teilnehmers. Auch sie wird in Beziehung gesetzt zu dem entsprechenden Gruppengesamtwert. Die durchschnittliche Redelänge wird hier als Zeitparameter definiert, als Verhältnis von Gesamtredelänge eines Teilnehmers zu seiner Meldehäufigkeit.
Diese Variablen sind ziemlich formal definiert und werden erst im Kontext konkreter Situationen sinnvoll. Man

kann daher nur allgemeine Ziele für diese Variablen im Interaktionstraining angeben:

- Die Teilnehmer sollen möglichst kurz reden können,
- sie sollen sich möglichst ausgeglichen häufig beteiligen,
- sie sollen Schweiger integrieren und Vielredner dämpfen können,
- sie sollen als Zuhörer um kurze Interventionen bitten, um Verarbeitungspausen einlegen zu können,
- sie sollen eingreifen, wenn andere Teilnehmer zu lange oder zu mehreren Themen gleichzeitig sprechen,
- sie sollen reagieren, wenn solche Kritik nicht positiv aufgenommen wird.

b) Zur Relevanz dieser Variablen

Der Redeanteil kovariiert sinnvollerweise mit dem Thema, der Aufgabe und der Zusammensetzung einer Gruppe. So kann es sinnvoll sein, daß ein Spezialist seinen Kenntnisvorsprung auf Kosten eines höheren Redeanteils abbaut bzw. daß im Unterricht Redundanz als didaktisches Prinzip auf Kosten des Redeanteils realisiert wird. Andererseits senken häufige längere Beiträge die Aufmerksamkeit der Zuhörer. Diese Beziehung läßt sich leicht im kontrollierten Dialog belegen (vgl. ANTONS 1973, 87 ff). Der Vielredner vergibt gleichzeitig die Chance, erhaltene Informationen und Erfahrungen in Ruhe auszuwerten. Im Trainingsprozeß kann man folgende relativ allgemeingültige Erfahrungen machen: Wenn ein Trainingsteilnehmer weitgehend auf eigene Beiträge verzichtet, beschränkt er seine Chance über stellvertretendes Lernen hinaus zu profitieren z.B. durch zusätzliches Feedback. Erfahrungs-

gemäß steigt mit länger andauerndem Schweigen die Schwierigkeit, sich wieder an Interaktionen zu beteiligen. Für die Interaktionspartner ist längeres Schweigen ein vieldeutiges Signal. Es kann Zustimmung oder Ablehnung, Überforderung oder Desinteresse bedeuten und ist daher gerade in Entscheidungssituationen äußerst dysfunktional.

In Gruppen zeigt sich eine intensive Beziehung zwischen Schweigern und Vielrednern: Reden wirkt selbstverstärkend und übt Redefertigkeiten wie laut, entschieden, redundant reden und wirkungsvoll mit Redefiguren umzugehen. Gleichzeitig ist damit oft ein gewisser Statusgewinn verbunden, den sich der Schweigende nicht erarbeitet. Insgesamt kann überdurchschnittlicher Redeanteil als Machtinstrument verstanden und benutzt werden. Empirisch läßt sich das belegen, wenn man die Kommunikation zwischen Informierten und Nichtinformierten z.B. im Unterricht beobachtet. Nach MINSSEN reden 30 Schüler zusammen in einer Unterrichtsstunde weniger als ein Lehrer. Sie haben 30 % der Redezeit und stellen durchschnittlich drei Fragen, während der Lehrer rund 70 % der Redezeit bestreitet und durchschnittlich 45 Fragen stellt (1965, 308). Ein wesentlicher Vorteil der Gruppenarbeit soll gerade in der besseren Aufteilung der Redezeit (= Beteiligungschance) liegen. Daß Redeanteile (bewußt) als Machtmittel eingesetzt werden, läßt sich auch bei manchen Wortwechseln im Streit aufzeigen, wenn die Redezeit bei jeder Intervention länger wird. Daran wird deutlich, daß Redehäufigkeit und Redelänge nicht zwangsläufig reziprok verknüpft sind und damit eine triviale Beziehung darstellen. Nach ARGYLE (1972) vollzieht sich die Abstimmung von Redelängen so, daß entweder beide Partner länger oder kürzer reden. Bei Zeitmangel geschieht das reziprok. Pausen, Unterbrechungen, Art der Äußerungen und verwendete Wörter, Haltung und emotionales Verhalten übertragen sich auf den Interaktionspartner. Es gehört nach ARGYLE zu den

typischen Verhaltensweisen dominanter Menschen, daß sie ihren Partner häufiger unterbrechen, länger das Wort behalten, und so den Interaktionsfluß kontrollieren (1972, 169, 316). Nach CHAPPLE (1962) sprechen dominante Personen durchschnittlich lauter. Die meisten dieser in Zweier-Interaktionen untersuchten Beziehungen wie: eskalierende Sequenzen, stabile, kürzere bzw. ungleichere Sequenzen finden sich auch in Gruppeninteraktionen. Dort spielt auch die Redehäufigkeit der verschiedenen Interaktionspartner eine wichtige Rolle. Empirische Untersuchungen haben ergeben, daß derjenige mit dem höchsten Redeanteil in der Regel nur die Funktionen eines 'task leaders' hat, aber nicht der Beliebteste in der Gruppe ist (= emotional leader) (vgl. ARGYLE 1972, 227 f). BALES untersuchte die Redeverteilung in Gruppen mit drei bis acht Mitgliedern. Es zeigte sich, daß mit zunehmender Gruppengröße die Beteiligungsrate immer schiefer wird (vgl. ARGYLE 1972, 235).

Insgesamt kann man für die meisten Situationen sagen, daß Sprecher und Zuhörer davon profitieren, wenn die Interaktionen relativ kurz sind und sich alle Interaktionspartner relativ gleichmäßig beteiligen. Das gilt besonders in einem Lernprozeß, wenn es um den Abbau von Informationsunterschieden geht (vgl. die Vorteile im Gruppenunterricht). Im Trainingsprozeß werden sich diese Variablen allerdings nur schwer und wenig verändern lassen. Es steht zu vermuten, daß sie mit relativ konstanten Persönlichkeitsdimensionen wie Spontaneität, Temperament usw. zusammenhängen.

c) Transfer und Generalisierungsprobleme

Ein Trainingsteilnehmer, der diese Variable als Transferaufgabe akzeptiert, hat hauptsächlich mit zwei Schwierigkeiten im Alltag zu kämpfen: Einmal sind es die eigenen

Gewohnheiten, die in der gewohnten Umgebung wieder stärker zum Zuge kommen als in der Trainingssituation. Zum anderen sind die Variablen nur dann für ihn selbst und für den Gruppenprozeß von Vorteil, wenn sie von möglichst vielen Interaktionspartnern realisiert werden. Er wird daher Wahrnehmungsfertigkeiten brauchen, um die Variablen bei sich und den anderen Interaktionspartnern zu kontrollieren. Er braucht intensive Erfahrungen, um Ansprüche im Sinne dieser Variablen vor Nichttrainierten vertreten zu können. Die Bedeutsamkeit dieser paralinguistischen Variablengruppe für den Unterricht liegt auf der Hand.

d) Empirische Kontrolle

Der Trainingsprozeß soll auf folgende Fragen hin untersucht werden:

5.1. Welches Verhalten zeigen Trainer in Redehäufigkeit, Redezeit und durchschnittlicher Redelänge im Trainingsverlauf? Wie stark unterscheiden sich verschiedene Trainer in diesem Verhalten?

5.2. Wie verhalten sich die Teilnehmer in Redehäufigkeiten, Redezeit und durchschnittlicher Redelänge im Trainingsverlauf?

5.3. Zeigen sich systematische Beziehungen zwischen Sitzungsinhalt und diesen Variablen?

5.4. Zeigen sich korrelative Zusammenhänge zwischen diesen und anderen untersuchten Variablen?

3. Zusammenfassung und Bewertung

Nach den strategischen Grundlagen für die Entwicklung von Trainingskonzepten und ihrer empirischen Kontrolle (vgl. Kapitel III und IV) wurden fünf Variablen definiert:

1. Reden mit explizitem Selbstbezug
2. Reden mit explizitem Partnerbezug
3. Reden über Empfinden
4. Reden über Verhalten
5. Redehäufigkeit, Redezeit und durchschnittliche Redelänge.

Die Relevanz der Variablen wurde für den Trainingsprozeß und für den Alltag der Trainingsteilnehmer theoretisch begründet. Außerdem wurden praktische Anwendungsgebiete umrissen, in denen sich die Relevanz der Variablen auch empirisch prüfen läßt. Die hier entwickelten Relevanzüberlegungen kann ein gruppendynamisches Laboratorium nur dann für sich in Anspruch nehmen, wenn die Verhaltensziele für einen speziellen Kontext ausgegliedert und trainiert wurden.
Es muß geprüft werden, ob die inhaltliche Festlegung interpretationseinschränkende Konsequenzen mit sich bringt.
Man kann den ausgegliederten Fertigkeiten vorwerfen, es handle sich um sehr allgemeine Verhaltensklassen, deren Relevanz mit sehr speziellen Wirkungen begründet wurde, die nur bei spezieller Qualität dieses Verhaltens erwartet werden können. Dieser Vorwurf trifft mindestens die ersten vier Variablen und weist auf ein Problem der Forschungsstrategie: Man kann entweder von Beginn an mit sehr speziellen Variablen arbeiten, die entsprechend selten vorkommen, oder mit allgemeineren. Unabhängig von

notwendigen Interpretationsunterschieden wird man für den Trainingsprozeß Verhaltensklassen wählen müssen, die genügend nicht erwünschtes Verhalten ausschließen, um im Rahmen eines Lernkonzeptes sinnvoll zu sein. Diesen Minimalbedingungen genügen diese Variablen. Außerdem ist es wissenschaftlich gültiger, allgemeinen Verhaltensklassen spezielle Wirkungen in konkreten Interaktionen zu unterstellen (z.B. Sprechen über Affekte klärt eigene Wertvorstellungen), als im Sinne der meisten bisherigen Forschungsansätze sehr spezielle Verhaltensklassen (Reaktionen auf Testinstrumente) mit vielen allgemeinen Wirkungen in konkreten Interaktionen zu verknüpfen.

Die Absicht dieser Arbeit ist es, Möglichkeiten zur empirisch kontrollierten Optimierung gruppendynamischer Laboratorien zu entwickeln. Zu diesem Zweck wurden in den Kapiteln III und IV strategische Bedingungen für die Entwicklung von Trainingskonzepten und ihrer empirischen Kontrolle beschrieben. In diesem Kapitel wurden empirisch kontrollierbare Trainingsziele beschrieben. Damit sind die Trainingsinhalte zweifellos nicht hinreichend festgelegt. Trainingsthemen und -Inhalte sind weitgehend abhängig von den Problemen und Interessen der Teilnehmer. Man kann sie nur vage im voraus definieren. Als Trainer kann man eher voraussagen, bei welchen Themen man früher bzw. später intervenieren würde. Für diesen Zusammenhang sollen die vollzogene präskriptive Zieldefinition, ihre theoretische Verankerung und die Relevanzüberlegungen genügen. Sie sind die entscheidende Grundlage, um abschließend die wichtige Bewertungsfrage explizit zu stellen. Für den empirischen Teil dieser Arbeit lautet sie folgendermaßen:

- Lohnt sich ein Interaktionstraining zur Lehrerfortbildung mit diesen strategischen Grundlagen und inhaltlichen Zielen?

- Stehen Nutzen und Kosten, insbesondere auch negative Konsequenzen, in einer vernünftigen Relation?

- Wem nutzt oder schadet ein solches Interaktionstraining?

Diese Fragen wurden schon teilweise bei der Diskussion der Verhaltensziele beantwortet. Es wurde deutlich, daß jedes dieser Trainingsziele eine Reihe positiver Funktionen im Alltag der Teilnehmer erfüllen kann. Die zweifellos möglichen negativen Konsequenzen wird ein kompetenter Trainer im Training selber erfahrbar machen und für die Erarbeitung von Kompensationsmöglichkeiten sorgen. Es kommt entscheidend auf die Trainingspraxis an. Bei durchschnittlich guter Verwirklichung des hier umrissenen Konzepts kann man m.E, davon ausgehen, daß sich ein solches Interaktionstraining zur Lehrerfortbildung lohnt.
Ich möchte vorschlagen, die Frage nach dem Nutzen und Schaden für bestimmte Personengruppen ausschließlich danach zu beantworten, welche konkreten Transferaufgaben sich die einzelnen Trainingsteilnehmer stellen. Damit wird unterstellt, daß für sämtliche längerdauernden systematischen Trainingswirkungen solche konkreten Transferaufgaben entscheidend sind. Eine fundierte Bewertung gruppendynamischer Laboratorien ist m.E. erst dann möglich, wenn empirisch bewährte Transferkonzepte zur Verfügung stehen. Zu diesem Zweck wurden in Kapitel III unter den Stichworten 'pragmatische Alltagsrelevanz' der Trainingsziele, 'Transferprozeß', 'Erfolgssicherung und Stabilisierung', 'Generalisierung' eine Reihe theoretischer und praktischer Anregungen gemacht. Diese Problembereiche müssen im Rahmen der Erfolgskontrolle gruppendynamischer Laboratorien mit besonderem Nachdruck behandelt werden.

VI. Das empirische Design und seine Entwicklung

1. Die Trainingsgruppen als empirische Basis der Untersuchung

a) Die Trainingsgruppen und ihre Teilnehmer

Die empirische Untersuchung umfaßt drei Trainingsgruppen mit insgesamt 39 Teilnehmern einschließlich der jeweils 2 Trainer. Die zwei Gruppen A und B wurden im März 1973 in Bergisch Gladbach durchgeführt. Die Teilnehmer waren ausschließlich Lehrer an Hauptschulen, Real- und Gesamtschulen, Gymnasien und einer Erwachsenen-Bildungsstätte. Das Training wurde durch das Schulpädagogische Institut Düsseldorf angekündigt. Die Teilnehmer kamen freiwillig (positive Auslese nach Interessen). Bis auf eine Ausnahme unterrichteten alle Teilnehmer zum Untersuchungszeitraum 5. bzw. 6. Klassen in Deutsch oder Mathematik. Das Alter der Teilnehmer reichte von 22 bis 56 Jahren; der Durchschnitt lag bei etwa 30 Jahren. Zusammen mit den je zwei Trainern gehörten zu Gruppe A 13 und zu Gruppe B 14 Personen. Sie wurden von den Beobachtern nach Alter, Geschlecht und Schultypen möglichst heterogen zusammengesetzt.
Die Trainingsgruppe C wurde in Bremen durchgeführt. Organisation und Einladung erfolgten durch das Schulpraktische Institut Bremen. Die Teilnehmer kamen freiwillig. Die Gruppe bestand aus 10 Teilnehmern (3 Lehrerinnen, 7 Lehrer) mit einem durchschnittlichen Alter von 30 Jahren, und 2 Trainern. Beruflich waren 4 Gesamtschullehrer, 1 Hauptschullehrer, 2 Gymnasiallehrer, 1 Grundschullehrer, 1 Sonderschullehrer und 1 Sozialarbeiter vertreten.

Gemeinsamkeiten in den Trainingskonzepten

Die beiden Gruppen A und B in Bergisch Gladbach ähnelten sich im Konzept weitgehend: Die Trainer verhielten sich verabredungsgemäß nichtdirektiv. Sie gaben Anregungen

bzw. Vorschläge erst, wenn die Gruppe sie schon weitgehend erarbeitet hatte. Es wurden weder Plenumsveranstaltungen noch Theoriesitzungen durchgeführt. Schriftliche Informationen erhielten die Teilnehmer erst nach Abschluß der Tagung. Hinsichtlich der Unterscheidungsdimensionen im Kapitel III kann das Konzept dieser beiden Gruppen als personorientiertes Selbsterfahrungstraining beschrieben werden mit deutlichen Akzenten im Wahrnehmungsbereich und Schwerpunkten im affektiven Bereich für den Trainingsprozeß und das Ziel. Transferprobleme wurden in der Gruppe A zu Anfang und am letzten Tag in einem Rollenspiel behandelt, in der Trainingsgruppe B nur am Ende in einem Rollenspiel. Im übrigen Trainingsverlauf spielten sie eine geringe Rolle durch Akzente auf der Hier- und Jetzt-Regel und einen personorientierten Arbeitsstil.

Unterschiede im Trainingsverlauf

Die Gruppen A und B unterschieden sich dadurch, daß in der Gruppe B zwei Tage früher und sehr viel ausgedehnter nonverbale Übungen durchgeführt wurden, während in der Gruppe A enger an Unterrichtsproblemen gearbeitet wurde und mehr psychologische Theorien z.B. über Aggressionen und Vorurteilen erörtert wurden. Die Mitglieder in Gruppe A waren durchschnittlich etwas älter. Eine Diskussion über Pflichten versus Bedürfnisse verlief stärker im Sinne der Pflicht, d.h. es wurden pflichtorientierte Begründungen für Gruppenaktivitäten herausgestellt. Insgesamt orientierte sich die Gruppe A stärker an Alltagsproblemen der Lehrer (autoritäres und autoritätshöriges Verhalten, Schweiger, Vielredner im Unterricht ...).
Die dritte Gruppe war deutlich anders konzipiert. Die Trainer verzichteten auf durchgehend nichtdirektive Verhaltenstendenzen. Sie informierten nach entsprechenden Ereignissen über theoretische Zusammenhänge in der Metakommunikation, und setzten deutliche Akzente im

Verhaltensbereich. Dem Konzept nach ist diese Gruppe am ehesten als Interaktionstraining mit ausgewogenen Wahrnehmungs- und Handlungsschwerpunkten, kognitiven, affektiven und Verhaltensdimensionen in Trainingsprozeß und Ziel zu beschreiben (vgl. Bericht vom Interaktionstraining in Bremen, Angang S. 259).

b) Kurzprotokoll zu den Trainingsverläufen

Gruppe A Bergisch Gladbach:

1. Trainingsdrittel

1. Tag: Organisatorisches, Vorinformationen der Teilnehmer, Erwartungen, Transferprobleme, Trainerverhalten, Aggressionen und ihre Entstehung - Arbeitsformen: Gespräch, Diskussion

2. Tag: Ablehnung theoretischer Informationsblätter; Umgang mit Dauerrednern in Gruppen; Unruhe und Störungen hier und in der Klasse; 'Man-' und 'Ich-Aussagen'; Pflicht versus Lust und Bedürfnis; Lob und Kritik öffentlich äußern.- Arbeitsformen: Gespräch, Diskussion, 'love bed', 'hot chair'

3. Tag: Autoritäres Lehrerverhalten, Lehrproben und ihre Auswertung.- Arbeitsformen: Diskussion, Rollenspiel, Auswertung

2. Trainingsdrittel

4. Tag: Rolle der Begleituntersuchungen; Aussagen in Man- und Ich-Form, Rückschau auf bisherigen Verlauf; Gruppendruck und autoritätshöriges Verhalten; Änderungsbereitschaft; Anregung zu nonverbalen Übungen. - Arbeitsformen: Gespräch, Diskussion

5. Tag: f r e i

6. Tag: personorientiertes Feedback; Pantomimen; Beteiligungsschwierigkeiten; Dominanz und Schweigen; Duzen.- Arbeitsformen: Gespräch, Pantomimen, Auswertung

7. Tag: Duzen; Feedback; Sympathie kontra Leistungsdruck; Beziehungen ausdrücken; Transfer ins Kollegium.- Arbeitsformen: Gespräch, Diskussion, 'Schuh-Spiel'

3. Trainingsdrittel

8. Tag: Harmonie in der Gruppe und Gruppenkonflikt; Programmplanung in Untergruppen; Durchsetzungsversuche bei der Auswertung.-
Arbeitsformen: Gespräch, Soziogramm, Rollenspiel als Durchsetzungstraining, Auswertung

9. Tag: Organisatorisches, Neinsagen üben; Schweiger-Problem; Feedback-Varianten; autoritäres Verhalten in der Gruppe; Konfliktlösungen; nonverbale Übungen.-
Arbeitsformen: Gespräch, Rollenspiele: Einladung ablehnen, 'Herr und Sklave', 'Nonverbales weiterreichen'

10. Tag: Bedeutung nonverbaler Übungen; Wirkung nichtdirektiven Trainerverhaltens; Änderungsvorschläge und weitere Wünsche; Erfahrungen mit dem Duzen; Vor- und Nachteile gruppendynamischer Seminare; Anwendungsmöglichkeiten im Alltag.-
Arbeitsformen: Gespräch, Rollenspiel

Gruppe B Bergisch Gladbach

1. Trainingsdrittel

1. Tag: Organisatorisches; Vorinformationen über Gruppendynamik; Vorstellung mit Hauptinteressen; Absicht der Trainer.-
Arbeitsformen: Gespräch

2. Tag: Vorstellung der Teilnehmer; Verhalten, Eindrücke und ihre Generalisierbarkeit; Trainerverhalten; Bedürfnis kontra Pflicht; allgemeine Schulprobleme z.B. autoritäres Verhalten.-
Arbeitsformen: Gespräch

3. Tag: Trainingsziele; praktische Feedback-Erfahrungen und Methodenanalyse; Vorurteile; Metakommunikation; Verletzbarkeit bei emotionalen Mitteilungen; Lust versus Pflicht.-
Arbeitsformen: Gespräch, Diskussion

2. Trainingsdrittel

4. Tag: Trainingsziele; Konfliktverhalten gegenüber Feinden; Konfliktaustragung mit Freunden; Feedbackpraxis; Metakommunikation.-
Arbeitsformen: Rollenspiel, Gespräch

5. Tag: f r e i

6. Tag: Duzen; Feedback als Methode; Schwierigkeiten bei der Mitteilung affektiver Inhalte.-
Arbeitsformen: Gespräch, 'Schuh-Spiel'

7. Tag: Intensivierung der Gruppenerfahrung; Konferenzverhalten; Schweiger-Problem in Gruppen; Funktion von Rollenspielen.-
Arbeitsformen: Gespräch, Diskussion, Rollenspiele: Schul-Konferenz, 'Mietwagenspiel'

3. Trainingsdrittel

8. Tag: Gruppenpantomimen; mehrere nonverbale Übungen; Kooperationsübungen.-
Arbeitsformen: Teilnehmer werden in der Gruppe hochgehoben, im Kreis weitergereicht, Atemtechniken, Lotussitz, in die Augen sehen, durch Berührung der Hände erkennen

9. Tag: Pantomimen; Kooperationsübungen; Organisatorisches zum Nachtreffen.-
Arbeitsformen: Gespräch, Diskussion, Gruppenclinch

10. Tag: Vor- und Nachteile eines gruppendynamischen Trainings; Eifersucht in Gruppen.-
Arbeitsformen: Diskussion, Rollenspiel

Gruppe C Bremen

1. Trainingsdrittel

1. Tag: Einführung durch Trainer; Erwartungen der Teilnehmer und Kritik am Trainerverhalten; Frage nach Kursplan; ein Mitglied droht abzureisen.-
Arbeitsformen: Gespräch, Diskussion

2. Tag: Abreise des elften Teilnehmers; Erwartungen an die Weiterarbeit; Planung; Durchführung und Auswertung einer Schulkonferenz als Rollenspiel; Schulprobleme verbal theoretisch; Tagesauswertung.-
Arbeitsformen: Diskussion, Rollenspiel, nonverbal: Schweigen

3. Tag: Auswertung und Funktion der nonverbalen Übung auch für Schüler; 'Schuh-Spiel'; Feedback-Kategorien und möglicher Einsatz in der Schule; nonverbal den Partner darstellen; 'Blinden führen'.-
Arbeitsformen: Diskussion, theoretische Erläuterung, nonverbale Übungen

2. Trainingsdrittel

4. Tag: Aggressionsübung; Gruppenspaltung; theoretische Erläuterungen zum Sender-Empfänger-Modell und seiner Funktionen für die Schule; Metakommunikation; Diskussion um einen problematischen Teilnehmer; nonverbale Übungen.-
Arbeitsformen: Diskussion, theoretische Erklärung, Metakommunikation, nonverbal Kopfheben

5. Tag: Analyse von Kommunikationsmängeln; Übungen zum kontrollierten Dialog in Dreiergruppen; Konfliktstrategie; Klärung eines Konflikts zwischen zwei Trainingsteilnehmern; vokale Improvisation.-
Arbeitsformen: Kleingruppenarbeit, Rollenspiel, nonverbale Übung

6. Tag: Analyse zum Vortrag; 'Gammelsitzung', Stimmung malen; Besprechung der Bilder.-
Arbeitsformen: Diskussion, nonverbale Übung und Auswertung

3. Trainingsdrittel

7. Tag: Bilderauswertung; Konflikt zwischen zwei Teilnehmern; Diskussion über Zielsetzung des Seminars und seine politische Dimension; Transferprobleme; theoretische Erklärung der 'COHN-Regeln'; Unterscheidung zwischen analoger und digitaler Kommunikation.-
Arbeitsformen: Gespräch, theoretische Erläuterung

8. Tag: Beziehungsklärung; Suche nach Transfer-Aufgaben; Arbeit nach dem Training; Planung für den Abend; Kritik an Trainerreaktionen.-
Arbeitsformen: Transferplanung, Diskussion

9. Tag: Planung der Weiterarbeit; Ziele für Transfer-Aufgaben; Planung eines Wochenendseminars.-
Arbeitsformen: Diskussion

c) Datenaufnahme und -Auswertung

Die Gruppen A und B in Bergisch Gladbach arbeiteten täglich von 9.00 - 12.00; 15.30 - 18.00 und 19.30 - 21.00 Uhr. Beobachter waren der Verfasser und Diplompsychologin W. SCHÄUBLE. Die Beobachter wechselten täglich die Gruppe. Gleichzeitig wurden die Sitzungen durch Tonbandaufnahmen registriert. Durch Bedienungsfehler ging in jeder Gruppe eine der 24 Sitzungen verloren. Im Training wurden Versuche mit drei Kategoriensystemen gemacht. Daher wurde ein großer Teil der Sitzungen nachträglich vom Tonband ausgewertet.

Im Training saß der Beobachter jeweils zwei Meter hinter dem Kreis der Teilnehmer, die schon bald ihre Runde zum Beobachter hin offen ließen. Pro Sitzung wurden 6 bis 8

Zehn-Minuten-Einheiten, d.h. jeweils deutlich mehr als die Hälfte der Sitzungsdauer ausgewertet. Übungen mit hohem Verfremdungsgrad, wie z.B. das 'Mietwagenspiel' (vgl, ANTONS 1973, 149 ff), wurden nicht ausgewertet. Feedbackübungen bzw. Übungen ohne Verfremdung wurden in die Auswertung einbezogen.
Die Teilnehmer wurden kurz über die Kategorien informiert, weil sie ihre Leistungen ja selbst einschätzen sollten. Die Kategorien wurden nicht als Zielverhaltensweisen definiert. Geplante Motivierungspapiere wurden von den Gruppen nicht angenommen. Nach den Sitzungen wurden viermal in jeder Gruppe die Fragebogen zur Wahrnehmungsfertigkeit ausgefüllt; insgesamt sechsmal wurden die Gruppenmitglieder über ihr registriertes Verhalten informiert. Wie die Nachbefragung zeigte, wurden die Untersuchungen nicht als störend empfunden (vgl. Anhang S. 282).
Die Gruppe C in Bremen wurde von cand. Psych. Wilma BERG beobachtet. Alle Urteile wurden live in der Gruppe registriert. Die Retestberechnungen beziehen sich ausschließlich auf diese dritte Gruppe. In dieser Gruppe wurden keine Fragebogen zu den Wahrnehmungsfertigkeiten ausgegeben.

2. Vorversuche mit einem extensiven Konzept

Auf einem Gebiet, in dem noch viele Einzelergebnisse widersprüchlich und unverbunden nebeneinanderstehen, liegt es nahe, einen Teil der bisher verwendeten Meßverfahren zusammen auf die gleiche Gruppe anzuwenden. Einmal informiert die Wiederholung bestimmter Meßverfahren über die Stabilität bzw. Generalität der bisherigen Ergebnisse. Zum anderen kann die gemeinsame Anwendung mehrerer Meßverfahren auf die gleiche Gruppe Zusammenhänge zwischen den Daten aufweisen. Dies ist beim heutigen Stand der empirischen Trainingsforschung nützlich (vgl. SADER 1972).

Im Sinne dieser Überlegungen wurden Vorversuche mit folgenden Instrumenten durchgeführt:

a) Schätzskalen zur Selbstkongruenz

Ein von ROGERS und DIAMOND (1954) entwickelter Fragebogen wurde übersetzt und durch einige eigene Items ergänzt. Gegenüber üblichen Fragebogen mit bipolaren Eigenschaftsskalen, z.B. bei FENGLER (1972), hat dieser Bogen den Vorzug, neben Eigenschaften und Interessen auch eine Reihe Verhaltensbeschreibungen in Satzform vorzugeben. Er kann damit auch als Maß für wahrgenommene Verhaltensänderungen dienen. Aus den insgesamt 80 Items wurden nach Faktorenanalysen und Stabilitätskontrollen ein Fragebogen mit 36 Items entwickelt, der hinsichtlich sozialer Erwünschtheit ausgewogen ist (s. Anhang, S. 273 ff).

b) Aufgabenblätter

Diese Formulare waren als kognitive Leistungstests und zur Prüfung von Wahrnehmungsfertigkeiten konzipiert. Die selbst entwickelten Texte enthalten kurze theoretische Informationen mit Verhaltensbeispielen als Erklärung zu den Themen 'Beobachtung', 'Kommunikation' und 'Feedback' (s. Anhang, S. 266 - 272).
In der ursprünglichen Form standen am Ende auf jedem der drei Formulare eine Reihe positiver und negativer Beispiele, deren Vorzüge und Schwächen von den Teilnehmern erkannt werden sollten. Diese Aufgaben konnten nach einem Punktsystem ausgewertet werden (vgl. SCHÄUBLE und SIELAND 1972). In diesen Trainingsgruppen wurden die Texte nur als Informationen nach dem Training ausgeteilt.

c) Soziogramm

Soziometrische Variablen sind mehrfach im Training zur Prüfung der sozialen Wahrnehmungsgenauigkeit eingesetzt worden (vgl. COOPER u.a. 1971). Die hier entwickelte Soziogrammversion orientiert sich an dem Konzept der

interpersonalen Wahrnehmung. Jeder Teilnehmer soll die Gruppenmitglieder vierfach hinsichtlich der Sympathie beurteilen: Wie er die Gruppenmitglieder beurteilt; wie die Gruppenmitglieder ihn beurteilen; welches mittlere Gruppenurteil jeder Teilnehmer erhalten wird und welche Beurteilung er sich von den Teilnehmern wünscht (s. Anhang, S. 277 und 278).

d) Trainerfragebogen

Relativ problematisch ist das Verhältnis zwischen Trainern und Beobachtern. Der Beobachter kann grundsätzlich zwei Strategien verfolgen:

- Er prüft vom Trainer bzw. vom Trainingskonzept intendierte Veränderungen.
- Er prüft von sich aus Variablen, die er für wichtig hält.

Auf diese zweite Version ist der Beobachter dann angewiesen, wenn sich die Trainer im voraus nicht auf Trainingsziele festlegen bzw. grundsätzlich andere Vorstellungen vom Training haben. Mit Rücksicht auf das Hier- und Jetzt-Prinzip ist es schwierig, ein Trainingskonzept vorher in Einzelheiten festzulegen. Deshalb wurde ein kurzer Fragebogen für die Trainer entwickelt. Er sollte die aktuell beabsichtigten Schwerpunkte der Trainer bei ihren Interventionen deutlich machen (s. Anhang, S. 283).

e) Beobachtungskategorien zum Sprachverhalten

Als möglichst verhaltensnahe, objektive Maße wurden insgesamt drei Kategorienschemata für systematische Verhaltensbeobachtungen entwickelt. Sie sollten verschiedene Aspekte der verbalen Interaktion erfassen:

- Die Häufigkeit expliziter Wertungen und Fragen

  Dieses Kategorienschema kontrolliert zwei allgemeine Stilelemente: die Rolle expliziter Wertungen gegen-

über bloßen Beschreibungen, und das Verhältnis von darstellenden zu fragenden Äußerungen. Das Kategorienschema ist wichtig wegen der Bedeutung wertender und fragender Interaktionen für die Lehrer in ihrer Schulpraxis. Es kontrolliert Verhaltenstendenzen der Teilnehmer, mehr Zustimmung oder häufiger Ablehnung zu äußern (s. Anhang, S. 260 und 261).

o Reden über Ist-Lage, Soll-Lage und Methoden

Dieses Kategorienschema unterscheidet die verbalen Interaktionen der Teilnehmer, soweit sie sich auf Kommentare zur Situation der Gruppe bzw. des Einzelnen beziehen (= Ist-Lage), Wünsche und Befürchtungen beinhalten (= Soll-Lage), oder Verhaltensvorschläge und Verhaltenskritik (= Methode) sind. Im weitesten Sinne soll damit das Problemlöseverhalten der Gruppe auf Schwerpunkte kontrolliert werden. Insbesondere die Beziehung zwischen Wünschen bzw. Befürchtungen und Verhaltensvorschlägen bzw. Kritik ist nicht nur für den Trainingsprozeß, sondern auch für viele Alltagssituationen (z.B. Konferenzen) relevant (s. Anhang, S. 264 und 265).

o Reden über sich und andere Trainingsteilnehmer

Dieses Kategorienschema unterscheidet die Gesprächsbeiträge nach ihren personalen Bezügen. Es steht im Mittelpunkt der Hauptuntersuchung und wird weiter unten beschrieben.

f) Verhaltenseinschätzung und Urteil

Zusätzlich zu den systematisch beobachteten Handlungsfertigkeiten der Teilnehmer soll mit diesem Fragebogen erfaßt werden, wie genau die Teilnehmer ihr eigenes Verhalten und das der Gruppe, nach den Beobachtungskategorien, einschätzen können, und ob sie Verhaltenswünsche dazu haben (s. Anhang, S. 279).

Mit diesen sechs Instrumenten wurden Vorversuche durchgeführt. Sie kontrollieren verschiedene strategisch wichtige Bereiche im Trainingsprozeß. Daß nicht alle in die Auswertung der Hauptversuche aufgenommen wurden, hat vor allem praktische Gründe. Bei der Arbeit auf dem Gebiet empirischer Trainingskontrolle erfährt man zwangsläufig eine Reihe von Schwierigkeiten. Sie sind zum Teil rein empirisch praktischer Natur, zum Teil aber auch theoretischen Ursprungs. Es lohnt sich daher, eine Reihe dieser Schwierigkeiten ausführlicher zu erörtern.

3. Schwierigkeiten bei der Datensammlung im Training

a) Belastbarkeit der Teilnehmer

Zunächst ergaben sich rein zeitliche Schwierigkeiten. Auch in einem 10-Tage-Training findet sich kaum Zeit für längere Testserien. Idealerweise sollten die empirischen Untersuchungen ohnehin möglichst verteilt stattfinden, damit nicht die damit verbundenen Frustrationen datenwirksam werden.
Die Untersuchungen waren für die Teilnehmer aus mehreren Gründen unangenehm. Einmal kann der Versuchsleiter nur wenig Motivierendes dazu sagen, um nicht die Testeinstellung systematisch zu beeinflussen. Zum anderen lag das Interesse der Teilnehmer meist beim Gruppenprozeß bzw. bei den übrigen Mitgliedern, so daß die Tests als unangenehme Unterbrechung empfunden wurden.
Schließlich kam es zu aktuell geplanten Aktivitäten, die einen sauberen Versuchsplan unmöglich machten durch Zeitverschiebungen.

b) Belastbarkeit der Trainer

Auch die Trainer waren rein zeitlich öfter daran gehindert, ihre Fragebogen auszufüllen.
Außerdem waren die Staffbesprechungen oft konkret personenbezogen, was der Absicht des Fragebogens widersprach.

Schließlich wurden manche Besprechungen auf Spaziergängen durchgeführt, wodurch die Fragebogen vergessen wurden.
Hinzu kam vermutlich ein emotionales Problem. Die Fragebogen stellen einen gewissen Verhaltenszwang für die aktuelle Trainingssituation bzw. das Trainingskonzept dar, der die Freiheit und Spontaneität unangenehm einschränkt.

c) Eingriffe in das Training

Neben dem indirekten Verhaltensdruck auf die Trainer wirkten sich die Instrumente möglicherweise noch anders im Training aus. Mindestens ist schlecht abzuschätzen, welche Wirkung die verhaltensnahen Instrumente und die erforderlichen Motivierungsreden eines 'Psychologen' auf die Teilnehmer hatten. Die notwendige schriftliche Eingabe theoretischer Informationen wurde von einigen Gruppenmitgliedern als erfahrungsblockierende Maßnahme abgelehnt. Die Trainer unterstützen diesen Gruppenwunsch, weil sie kognitive Vorinformationen vermeiden wollten.
In zwei Gruppen (A und B) waren die Rückmeldungen an die Teilnehmer und ihr Interesse am Verlauf der Erhebungen möglicherweise ein zusätzlicher störender Faktor. Dies umso mehr, als das Trainingskonzept sich relativ undeutlich von diesen Variablen absetzte. Es ist unklar, wieweit einige der Teilnehmer in den erhobenen Variablen verbindliche Soll-Werte sahen. Mindestens ist sicher, daß Soziogrammdaten und Ichideal-Selbstkonzepteinschätzungen die meisten Teilnehmer emotional berührten.
Wenn man empirische Kontrollen im Trainingsprozeß als Aktionsforschung versteht, wird man eine Reihe dieser Wirkungen akzeptieren. Wem es dagegen mehr um hypothesenprüfende Kontrolle der Beziehung zwischen verschiedenen Variablen geht (vgl. Funktionen der kontrollierten Prozeßanalyse, Kapitel IV), der wird zwangsläufig mit ROSENTHAL-Effekten rechnen müssen (vgl. SADER und KEIL 1966, 291; ROSENTHAL 1966). Mit solchen Effekten muß man

gerade bei sensibilisierten Trainingsteilnehmern rechnen (vgl. BERG und SCHIEMANN 1974).

d) Belastbarkeit der Beobachter

Neben der emotional frustrierenden Aufgabe, 10 Tage lang unbeteiligt zu beobachten, ergeben sich hauptsächlich zeit- und ordnungstechnische Probleme durch die parallel trainierenden Gruppen. Der Arbeitsaufwand war deshalb besonders groß, weil nach dem ursprünglichen Konzept die Trainingsteilnehmer über ihre Verhaltensdaten informiert werden sollten. Dies ist in zwei Gruppen nach vier Sitzungen geschehen.

e) Grenzen einer Dissertation

Die Eingrenzung in der Hauptuntersuchung hat auch pragmatische Gründe. So stellen die Bedingungen einer weitgehend in Einzelarbeit zu erstellenden Dissertation, die nach zwei Jahren Regelförderungszeit abgeschlossen sein soll, natürliche Grenzen dar. Hinzu kommen organisatorische Probleme, statistisch aufwendige Verfahren, Computereinarbeitungszeit usw.

f) Geringe Zahl der Versuchspersonen

Für die Neuentwicklung von Instrumenten und ihrer Validierung ist eine Mindestanzahl von etwa 100 Personen erforderlich. Es ist statistisch nicht vertretbar, mehr Variablen zu erfassen als Versuchspersonen zur Verfügung stehen. Mindestens Beziehungen zwischen den Variablen sind dann nicht mehr interpretierbar (multiple Korrelationen werden zwangsläufig gleich 1.). Das übliche Verfahren, die Eichung an einer anderen Population vorzunehmen, stößt auf mehrere Schwierigkeiten: Für saubere Interpretationen müßte die Vergleichbarkeit zwischen Eich- und Anwendungspopulation nachgewiesen werden, was durch die positive Auslese der an Interaktion interessierten Wunsch-Teilnehmer im Training schwer ist. Selbst wenn

diese Frage geklärt wäre, ist der organisatorische Aufwand in zwei Jahren kaum zu leisten. Der einfache Rückgriff auf Psychologie-Studenten ist sicher nicht möglich, zumal diese durch ihr Studium eine andere Einstellung zu solchen Instrumenten haben.

4. Das Kategoriensystem für die Hauptuntersuchung

Bei der Festlegung auf ein empirisches Design stellen sich vor allem Probleme der Auswahl, Konkretisierung und statistischen Optimierung. Da sich diese Probleme praktisch jedem stellen, der systematische Verhaltensbeobachtungen verwenden will, sollen sie im folgenden ausführlich behandelt werden. Die im einzelnen erforderlichen Entscheidungen sollen herausgestellt und begründet werden.
Die erforderliche Konzentration auf wenige Instrumente und Variablen (intensives Konzept) wurde hauptsächlich nach folgenden Gesichtspunkten durchgeführt:

- Es ist wichtig, eine integrierte Trainingsprozeß- und Wirkungsforschung zu entwickeln (vgl. LAKIN 1972). Im Sinne dieser Forderung gehören zu diesem Projekt zwei Dissertationen, die sich schwerpunktmäßig mit Trainingsprozeß- und Wirkungsforschung befassen. Da sich die empirische Arbeit zur Wirkungsforschung gerade mit affektiven Lernzielen im Unterricht befaßt (vgl. SCHÄUBLE 1975) liegt es nahe, ein möglichst verwandtes Kategorienschema für Trainingsverhältnisse zu konzipieren. Eine solche Kombination ist nützlich. Sie weist u.U. auf Schwierigkeiten im Transfer hin, wenn das im Alltag kontrollierte Verhalten zwar im Training geübt, aber zu Hause nicht realisiert wird.

- Neben diesen forschungsstrategischen Überlegungen ist die Relevanz des gewählten Kategoriensystems für

den Unterricht und andere Alltagssituationen besonders groß (vgl. Kapitel V).

- Das gewählte Beobachtungssystem ist für den Trainingsprozeß besonders wichtig: Es informiert nicht nur über die inhaltlich definierten Variablen. Zusätzlich kann man diese Kategorien als Maß für die Ich-Beteiligung interpretieren, und zwar quantitativ und qualitativ (Rede-Anteil des Einzelnen und Ausmaß, in dem er sich selbst zur Diskussion stellt). Eine ganze Reihe empirischer Untersuchungen sieht in der Ich-Beteiligung eine zentrale Moderatorvariable. Veränderungen finden sich in der Regel bei denen, die sich intensiv am Gruppenprozeß beteiligten (vgl. COOPER u.a. 1971).

- Im Kontext bisheriger Untersuchungen fällt auf, daß gerade Reden mit explizitem Selbstbezug im Training bisher wenig untersucht wurde, verglichen mit dem Feedback-Verhalten. Insgesamt fand ich nur drei Arbeiten, die sich damit empirisch befassen. Ergebnisse zur Variablen 'Selfdisclosure': CULBERT (1968) unterscheidet zwischen drei Varianten: Zur Kategorie I zählen alle Äußerungen, in denen der Sprecher Subjekt und Objekt seiner Rede ist. Zur Kategorie I ⟨-- zählen alle Äußerungen, in denen der Sprecher sich über die Wirkung eines Teilnehmers auf ihn äußert; zur Kategorie I --⟩ rechnet er Äußerungen des Sprechers über seine Wirkung auf andere Teilnehmer.

Untersuchungen zur Frequenz dieser Verhaltensweisen ergaben:

- Personen, die ihr Verhalten in diesen Kategorien im Laufe des Trainings deutlich steigern, haben diese Verhaltensmerkmale beim Trainer erlebt.

- Gruppen mit hohen Raten in dieser Variablen sind kohesiver und äußern mehr negative Gefühle.

- Gruppen mit höheren Raten in diesem Verhalten sind mit ihrem Lernerfolg zufriedener.

- Eine hohe Trainerrate in diesem Verhalten zu Anfang des Trainings überträgt sich auf die Teilnehmer (vgl. CULBERT 1968; CLARK u.a. 1969; CULBERT o.J., CLARK u.a. 1965).

Die Entwicklung eines Beobachtungsinstruments ist ein Prozeß, der an kritischen Punkten Optimierungsentscheidungen fordert zwischen Gesichtspunkten der Validität, der Reliabilität und der Ökonomie.

a) Merkmal- oder Kategoriensystem

Bei einem Merkmalsystem werden die Häufigkeiten relativ unabhängiger Verhaltensweisen ausgezählt, z.B. Reaktionen der Mimik, Gestik usw. Im Unterschied dazu erfaßt ein Kategoriensystem einen definierten Verhaltensbereich systematisch (vgl. SCHULZ u.a. 1971). So ist das Beobachtungssystem nach BALES (1970) ein Kategoriensystem, weil es alle relevanten Verhaltensaspekte beim Problemlösen in Gruppen erfaßt. Kategoriensysteme haben den Vorzug, in einem definierten Rahmen umfassendere Aussagen zu erlauben und auch qualitative Veränderungen im Bezugssystem zu erfassen. Im Rahmen der empirischen Trainingsprozeßforschung liegt die Verwendung von Kategoriensystemen nahe, um positive und negative Ziel-Kategorien gemeinsam zu erfassen, um Veränderungen in Reaktionstendenzen hinsichtlich aller möglichen Varianten zu prüfen. Gleichzeitig handelt man sich mit diesem Gewinn für die Aussagekraft größere Schwierigkeiten bei der Reliabilitätsschätzung ein, denn unter verwandteren Phänomenen sind Grenzfälle zwangsläufig häufiger.
Entscheidung: Die Verhaltensbeobachtung konzentriert sich auf offene verbale Reaktionen. In Anlehnung an CULBERT (1968) werden die inhaltlichen Kategorien unterteilt in: Reden über eigenes Empfinden und Verhalten; Reden über Empfinden und Verhalten einer anderen anwesenden Person; Reden über Empfinden und Verhalten der Gruppe. Für die vollständige Erfassung im Sinne eines Kategoriensystems

fallen unter die Kategorie 'Sonstiges' alle übrigen verbalen Reaktionen.

b) Das Einheitenproblem

Die Wahl der Beobachtungseinheit hat Konsequenzen für die Reliabilität, die Validität und die Interpretation entsprechender Daten. Prinzipiell kann man sich zwischen künstlichen und natürlichen Einheiten entscheiden. In diesem Zusammenhang bieten sich als natürliche Einheiten ganze Sätze bzw. die Äußerung einer Person an, bis eine andere das Wort ergreift. Als künstliche Einheiten werden hauptsächlich Zeitabschnitte verwendet. Die Vorzüge natürlicher Einheiten liegen besonders in ihrer Interpretationsrelevanz: Es ist verständlicher und u.U. auch wichtiger zu sagen, daß ein Teilnehmer der Gruppe fünfmal häufiger über sich gesprochen hat, als festzustellen: Er sprach am Ende durchschnittlich 30 Zeiteinheiten mehr über sich. Dieser Vorzug bei der Interpretation muß meist mit Nachteilen bei der Reliabilität erkauft werden. Denn man redet in konkreten Interaktionen leider nicht in Sätzen und schon gar nicht im Sinne definierter Kategorien kurz und eindeutig. Hier liegen die Vorzüge der künstlichen Einheit. Sie ermöglicht eindeutigere Beobachteranweisungen, erspart Entscheidungsschwierigkeiten und ist statistisch eindeutiger zu verarbeiten.
Entscheidung: Das Kategoriensystem soll Zeiteinheiten verwenden, um zusätzlich die Redelänge erfassen zu können (Ökonomie-Prinzip). Für die Interpretation folgt daraus, daß Teilnehmer, die langsam sprechen, stottern, viele Füllsel einflechten oder sehr redundant reden, durch diese Einheiten stärker berücksichtigt werden.
Definition der Zeiteinheit: Die Länge der Zeiteinheit ist vor allem ein praktisches Problem. Sie muß für jede konkrete Verwendung neu definiert werden. In diesem Fall soll das Kategoriensystem unterscheiden, welcher Teilnehmer spricht. Daher muß die Einheit so klein sein, daß nicht zu viele Wortwechsel innerhalb einer Einheit

vorkommen. Außerdem sollen die Daten informieren, worüber inhaltlich gesprochen wurde. Daher müssen die Einheiten groß genug sein, um nicht inhaltliche Entscheidungen aus der vorigen bzw. folgenden Einheit ableiten zu müssen. In den Vorversuchen wurden Einheiten zwischen drei und zehn Sekunden verwendet.
Entscheidung: Die Beobachtungseinheit ist 5 Sekunden lang.

c) Die Registrierungstechnik

Die Wahl der Registrierungstechnik entscheidet sich besonders an der Verwendungsabsicht und am Ökonomieprinzip. Protokollbögen können als einfache Strichlisten geführt werden (Häufigkeitsauszählung). Sie können als Tabellen konzipiert werden, die nur nach Kategorien oder nach Kategorien und Personen unterscheiden. Im letzten Fall ist eine Zuordnung von Personen zu Kategorien und von Kategorien zu Personen möglich. Diese Methode empfiehlt sich besonders, wenn man die Daten schnell zusammenfassen möchte, um z.B. die Teilnehmer zu informieren. Für dieses Design liegt folgendes fest: Es müssen die Personen und die Inhalte unterschieden werden. Zusätzlich ist zu entscheiden, ob man nur an Summenwerten oder an Verlaufsstudien interessiert ist. Während Summenwerte die Auswertung erleichtern, bieten Sequenzanalysen zusätzliche Interpretationsmöglichkeiten und Auswertungschancen.
Entscheidung: Die Kategorien sollen im Sinne einer Sequenzanalyse (vgl. FLANDERS 1970) registriert werden. Sie sollen an einer Zeitleiste für alle Personen die Kategorien in ihrer Abfolge erfassen.

d) Aufgaben der Beobachter

Üblicherweise unterscheidet man zwischen Beobachtern, die reine Registrierungsaufgaben haben und solchen, die Entscheidungen im Sinne der Auswertung fällen. Nachteile dieses zweiten Beobachterkonzepts sind vor allem:

- Der Beobachter ist u.U. überfordert.
- Er muß zuviel über die Auswertung wissen, was seine Objektivität beeinträchtigt.
- Entscheidungen, die er gefällt hat, sind nach der Registrierung nicht mehr korrigierbar (vgl. KEIL 1973).

Mit der Entscheidung für die Form eines Kategoriensystems wurden dem Beobachter zwangsläufig qualitative Unterscheidungen zugemutet, zusätzlich zur Registrierung einfacher Häufigkeiten. Man muß daher prüfen, welche Fehlentscheidungen möglich sind, wie sie sich auswirken, und wie man sie kompensieren bzw. durch die konkreten Anweisungen minimieren kann. In unserem Fall entscheidet der Beobachter:

- o welche Person in der gegebenen Zeiteinheit hauptsächlich redet,
- o welche von sieben Kategorien für diese Einheit zu signieren ist,
- o in welcher Zelle der Beobachtungsmatrix (Person = Zeile; Zeiteinheit = Spalte) die Kategorie zu registrieren ist (Aufzeichnungsfehler).

Für die Entdeckung möglicher Fehlentscheidungen bietet sich ein Retest zwischen den Originaldaten und Tonbandaufzeichnungen an. Für die Minimierung von Beobachtungsfehlern empfiehlt es sich, eine beobachterfreundliche Stichprobentechnik zu wählen.

e) Stichprobenauswahl

Man unterscheidet hauptsächlich zwischen Ereignis- und Zeitstichproben (vgl. SCHULZ u.a. 1971). Die Ereigniskontrolle entfällt durch die Wahl der künstlichen Beobachtungseinheit, und die Entscheidung für ein Kategoriensystem. Grundsätzlich kann man sich noch entscheiden zwischen totaler "Stichprobe", unsystematischer Zufallsstichprobe und systematischer Zeitstichprobe. Die Entscheidung für eine der Varianten hat Konsequenzen für die Interpretations- und Verwendungsmöglichkeiten der Daten. Die vollständige Registrierung hat den Vorzug, daß sie praktisch alle Interpretationsmöglichkeiten

offen läßt. Allerdings ist sie sehr aufwendig und praktisch kaum von einem Beobachter zu leisten. Unsystematische Stichproben bieten dem Beobachter Erholungspausen, beschränken aber insbesondere die Praxisrelevanz der Daten (vgl. Kapitel IV).

Entscheidung: Um möglichst viele Interpretationsmöglichkeiten offen zu lassen, soll der Beobachter im Sinne eines intensiven Konzeptes kontinuierlich beobachten. Damit er für das einzelne Beobachterurteil nicht unter Zeitdruck gerät, soll er folgendermaßen vorgehen: Die jeweils ersten 5 Sekunden beobachtet er. Die folgenden 5 Sekunden benutzt er, um sich zu entscheiden und sein Urteil zu registrieren. Dann beobachtet er die nächste Einheit, die er in den folgenden 5 Sekunden auswertet und registriert. Wie sich in der Hauptuntersuchung zeigte, ist es nach relativ kurzem Beobachtertraining durchaus möglich, nicht nur jede zweite, sondern jede 5-Sekunden-Einheit auszuwerten.

f) Reliabilitätsprobleme

Die Reliabilität ist ein Maß für die Genauigkeit des Instruments. Das vorliegende Beobachtungssystem könnte aus folgenden Gründen nicht reliabel sein:

- Die Zeitintervalle verschieben sich.
- Die Zuweisung zu den Sprechern wird durch Zeitverschiebung oder von verschiedenen Beobachtern unterschiedlich vorgenommen.
- Die Kategorien werden durch Zeitverschiebung oder von unterschiedlichen Beobachtern verschieden verwendet.
- Der Beobachter ändert seine Vorschrift z.B. weil er nicht genügend geübt ist.

Man unterscheidet bei Beobachtungssystemen hauptsächlich zwei Reliabilitätswerte: die Urteilsübereinstimmung eines Beobachters im Wiederholungsfall (= Intrabeobachter-Reliabilität) und die Urteilsübereinstimmung zwi-

schen mehreren Beobachtern (= Interbeobachter-Reliabilität). Während die Intrabeobachter-Reliabilität primär die Konstanz im Beobachterverhalten mißt, die u.a. von eindeutig definierten Kategorien abhängt, prüft die Interbeobachter-Reliabilität primär, wie sehr die Definition der Beobachtungskategorien bzw. die Beobachtungsanleitung für systematische Urteilstendenzen verschiedener Beobachter anfällig ist. Es ist daher notwendig, beide Formen der Reliabilität zu bestimmen.
In der Literatur finden sich zum Thema 'Reliabilität' unterschiedliche Ansichten. Vertreter der Methodenlehre und Statistik stellen Normen auf, die die Entwicklung solcher Verfahren sehr erschweren. In der Forschungspraxis begnügt man sich dagegen oft mit ziemlich fragwürdigen Verfahren. Man muß daher die eigenen Ansprüche an die Reliabilität eines Beobachtungssystems definieren und begründen.
Nach meiner Ansicht wehrt sich die Forschungspraxis zu Recht gegen einen Begriff der Reliabilität als Eigenschaft eines Instruments an sich. Vielmehr ist es m.E. sinnvoll, Reliabilität als Qualität der mit dem Instrument X ermittelten Werte Y zu definieren. Nach dieser Definition muß sich die Reliabilitätsschätzung an den beabsichtigten Aussagen orientieren. So wird man für ein Trainingsinstrument bloß fordern, daß es keine Ranginversionen zuläßt, wenn es auf Gruppen bzw. einzelne Teilnehmer angewendet wird. Soll das Instrument hauptsächlich zwischen Personen unterscheiden, wird man zufrieden sein, wenn die durchschnittlichen Retestdifferenzen innerhalb der Personen geringer sind als zwischen den Personen.
Für die Retestwertberechnung sind zwei Probleme zu unterscheiden:

- Welche Daten vergleicht man miteinander? Testtheoretiker würden hier verlangen, Retestwerte über den Vergleich von Einzelurteilen zu berechnen. In der

Praxis arbeitet man üblicherweise mit über Gruppen summierten Prozentwert-Profilen. Diese Methode ist sehr vage, wie SVENSSON (1972) zu Recht bemerkt. Nach m.E. berechtigt sie nur dazu, sich in der Auswertung auf Gruppenprozentwerte des gesamten Profils zu beziehen. Zudem ist der Retest mit Prozentwerten der Gruppe ein sehr fragwürdiges Maß, denn mit steigender Anzahl der registrierten Einheiten lassen sich auch größere Reliabilitätsmängel gut verdecken. Wenn man Prozentwerte und Rohdaten vergleichen will, sowie die Werte für Gruppen und Einzelpersonen getrennt untersuchen möchte, muß man für alle diese Maße Reliabilitätswerte berechnen.

- Außerdem muß man sich für einen Berechnungsmodus entscheiden. Zur Wahl stehen die Tetrachorische Korrelation, die Rangkorrelation oder die Produkt-Momentkorrelation. Diese Entscheidung hängt vor allem vom Skalenniveau der Daten ab, das durch die Beobachtungseinheit definiert wurde. Da sich durch die Wahl der 5-Sekunden-Einheit Daten mit Intervalleigenschaften bilden, kann man Produkt-Moment-Korrelationskoeffizienten berechnen.

Entscheidung: Es werden die summierten Rohwerte und entsprechende Prozentwerte pro Person und Kategorie auf ihre Reliabilität geprüft. Zu diesem Zweck genügen zwei verschiedene Beobachter, da für jeden Teilnehmer die Leistungen in den Kategorien verglichen werden.

Für die Interpretation der Daten ist es wichtig, systematische Fehler zu erkennen. Im Bereich der Wirkungsforschung benutzt man zu diesem Zweck Kontrollgruppen. Eine kontrollierte Prozeßanalyse beschränkt sich auf die Beschreibung von Prozeßverläufen.und kann daher auf Kontrollgruppen verzichten. Mit folgenden Fehlerquellen ist hauptsächlich zu rechnen:

- o Informierte Beobachter urteilen im Sinne spezieller Erwartungen.
- o Die Beobachter ermüden bzw. wechseln im Laufe der Zeit die Kategoriendefinition.
- o Die Beobachter werden von eigenen Trainings- und Trainerverhaltenskonzepten beeinflußt.
- o Implizite Persönlichkeitstheorien bzw. Sympathie und Antipathie für bestimmte Teilnehmer beeinflussen die Urteile systematisch.

Kompensations- und Kontrollmöglichkeiten: Alle diese Fehlerquellen lassen sich prinzipiell durch mehrere nichtinformierte Beobachter pro Gruppe und hypothesenneutrale Auswertung vermeiden. Solche Vorkehrungen sind aber nicht nur teuer; sie kollidieren mit dem Wunsch der Trainingsgruppen, möglichst unter sich zu sein. Wer darüber hinaus ein Projekt in weitgehender Einzelarbeit bewältigen muß, wird sich nach einfacheren Methoden umsehen müssen. Insbesondere dann, wenn er die Kategorien selbst entwickelt hat und selbst als Beobachter arbeiten muß aus Gründen der Kostenersparnis.
Zu diesem Zweck trainierten zwei Kollegen das Beobachtungssystem. Sie kannten eine der Gruppen durch eigene Untersuchungen. Danach wurden Retest-Korrelationen einer ersten und zweiten Tonbandbeurteilung mit den Originaldaten aus dem Training berechnet. Die Stichprobe wurde aus verschiedenen Sitzungen zu Anfang, Mitte und Ende des Trainings genommen. Auf diese Weise wirken sich Erwartungshaltungen der Beobachter (z.B. im Sinne einer Lern-Hypothese) bzw. Ermüdungsfehler als Senkung der Reliabilitätskoeffizienten aus.

Tabelle 1: Reliabilitätswerte der Kategorien (Produkt-Moment-Korrelation)

Beobachter:	1	2	2
Einheiten:	900	900	1300
Sitzungen:	4	4	4
Kategorien: (Rohdaten)			
1. Ich-Empfinden	.95ss	.56	.89s
2. Ich-Verhalten	.96ss	.77	.83s
3. Du-Empfinden	.78	.64	.31
4. Du-Verhalten	.98ss	.88ss	.84s
5. Wir-Empfinden	.85s	.80s	.75
6. Wir-Verhalten	.95ss	.77s	.85s
7. Sonstiges	.99ss	.97ss	.98ss
Redehäufigkeit	.58	.85s	.96ss
Redelänge (gesamt)	.99ss	.98ss	.98ss
mittlere Redelänge	.84s	.89ss	.89ss
Kategorien: (Prozentwerte)			
1+2 expliziter Selbstbezug	.98ss	.75	.93ss
3+4 expliziter Partnerbezug	.94ss	.71	.48
5+6 expliziter Gruppenbezug	.93ss	.80s	.74
1+3+5 Reden über 'Empfinden'	.92ss	.25	.81s
2+4+6 Reden über 'Verhalten'	.92ss	.31	.51
7 Reden über Sonstiges	.99ss	.88ss	.90ss
1 Ich-Empfinden	.97ss	.21	.85s
2 Ich-Verhalten	.97ss	.12	.53
3 Du-Empfinden	.32	.63	.53
4 Du-Verhalten	.97ss	.46	.16
5 Wir-Empfinden	.62	.53	.58
6 Wir-Verhalten	.89ss	.70	.67

Reliabilität der Kategorien ermittelt über die aufsummierten Rohwerte und die Prozentwerte der 12 Mitglieder in Gruppe C. Spalte 1 zeigt die Retestwerte bei gleichem Beobachter, Spalte 2 und 3 die Übereinstimmungsreliabilität zwischen zwei Beobachtern nach 900 bzw. 1300 registrierten Einheiten. (Signifikanzniveau: s=5%; ss=1%)

Die Reliabilitätskoeffizienten im oberen Teil der Tabelle 1 wurden aus Rohdaten berechnet. Diese Koeffizienten sind durchweg höher als die folgenden aus Prozentwerten. Ursache dafür ist die (zu) kleine Stichprobe von nur 900 registrierten Redeeinheiten. Bei 12 Teilnehmern entfallen auf jede Person zwangsläufig weniger als 100 Redeeinheiten. Durch ungleiche Redebeteiligung wird dieses Verhältnis für einige Personen noch wesentlich ungünstiger. Im einzelnen finden sich zwei Teilnehmer mit mehr als 100 registrierten Redeeinheiten und vier Personen mit weniger als 50. Die extremen Werte bei 12 Personen in dieser Stichprobe liegen zwischen 130 und 2 Einheiten. Da sich die Prozentwerte aber auf die Redeleistung der einzelnen Teilnehmer beziehen, bedeutet eine verschieden registrierte Einheit in den meisten Fällen mehr als 1 % Unterschied. In diesem Zusammenhang fällt besonders die geringe Reliabilität der Du-Empfinden-Aussagen auf. Dieser Wert ist ein statistischer Artefakt. Wie ein Rückgriff auf die Rohdaten zeigt (vgl. Anhang, S. 258), sind die einzelnen Kategorien extrem schief verteilt. So finden sich in dieser Stichprobe über alle 12 Teilnehmer nur 2 % Du-Empfinden-Aussagen (im ganzen Training 5,8 %). Differenzen schlagen daher in dieser schwach besetzten Kategorie besonders zu Buche. Bei der Intrabeobachter-Reliabilität kommen auf rund 1700 Einheiten 52 Einheiten der Kategorie Du-Empfinden, bei der Interbeobachterreliabilität sogar nur 39. Daß diese Unterschiede für die geringe Reliabilität der Kategorien entscheidend sind, wird deutlich, wenn nur eine Sitzung in der Stichprobe ausgetauscht wird. Es ändern sich dann gerade die wenig besetzten Kategorien stark.
Man kann daher damit rechnen, daß auch diese Kategorie bei größeren Eichstichproben wesentlich reliabler ist. SVENSSON benutzt z.B. 2200 Einheiten für seine Reliabilitätsschätzungen (1972, 111 f). Der Einfluß einer größeren Stichprobe wird zwischen Spalte 2 und 3 deutlich.

g) Das Kategoriensystem

Kategorie 1 Ich-Empfinden: Alle Äußerungen, in denen der Sprecher über sich selbst spricht und dabei subjektive Informationen gibt, die andere nicht direkt kontrollieren können. Insbesondere Einstellungen, Wünsche, Befürchtungen, Wertungen, Motive ... Ausgeschlossen sind alle Äußerungen über beobachtbares Verhalten und Empfinden, die nur außerhalb der Gruppe z.B. in der Vergangenheit aktuell waren.
Beispiele: Ich habe Angst ... ich möchte vermeiden ... ich will damit sagen, daß ich ...
nicht aber: Ich rede zuviel (Kategorie 2). Ich hatte Angst, als ich zum Chef mußte (nicht hier und jetzt).

Kategorie 2 Ich-Verhalten: Alle Äußerungen, in denen der Sprecher sein, in der Gruppe beobachtbares, Verhalten beschreibt, kritisiert bzw. als Wunsch äußert. In diese Kategorie gehören auch Selbstzitate.
Beispiele: Das habe ich schon dreimal gesagt! Seit einer Stunde fordere ich darüber schon eine Abstimmung! Ich habe dich nicht unterbrochen! Ich müßte häufiger auf andere eingehen! Ich habe doch eben gesagt ... (inclusive dem folgenden Selbstzitat).

Kategorie 3 Du-Empfinden: Alle Äußerungen, in denen ein Sprecher über einen anwesenden Teilnehmer spricht z.B. über dessen Empfindungen, Werte, Motive usw., kurz alles, was Dritte im Kreis selbst nicht direkt beobachten können. Ein Teil dieser Äußerungen geschieht meistens in Frageform und prüft Empfindungen über den Wahrgenommenen.
Beispiele: Warum tust du das? Möchtest du mitmachen? Du wirkst uninteressiert und unbeteiligt!
nicht aber: Wie fühltest du dich, als du zum Chef mußtest (nicht hier und jetzt); Du unterbrichst dauernd, rede doch nicht so lange (Kategorie 4).

Kategorie 4 Du-Verhalten: Alle Äußerungen, die in der Gruppe beobachtbares Verhalten betreffen, daß der Sprecher an einen anwesenden Teilnehmer beschreibt, lobt, kritisiert oder vorschlägt.
Beispiele: Du redest immer so langatmig! Jetzt sprichst du kürzer! Sag doch mal schneller, was du denkst ...

Kategorie 5 Wir-Empfinden: Alle Äußerungen, in denen der Sprecher Aussagen der Kategorie 3 auf mehrere Anwesende bezieht.
Beispiele: Das wollen wir doch alle nicht! Darin sind wir uns einig! Ihr habt eben keine Ideen!

Kategorie 6 Wir-Verhalten: Alle Äußerungen der Kategorie 4, die der Sprecher auf mehrere Anwesende bzw. die Gesamtgruppe bezieht.
Beispiele: Wir reden alle durcheinander! Keiner geht auf den anderen ein! Wir müssen darüber abstimmen ...

Kategorie 7 Sonstiges: Alle Äußerungen, die sich nur auf Vergangenes außerhalb dieser Trainingsgruppe beziehen (gegen Hier- und Jetzt-Regel). Äußerungen, die sich nicht auf einen der anwesenden Teilnehmer beziehen z.B. über Bücher, Theorien, Man-Sätze, soweit sie nicht durch die vorige Einheit eindeutig klassifizierbar sind. Unverständliche Einheiten, für die der Sprecher feststeht. Zweifelsfälle, in denen der Beobachter sich nicht für eine der anderen Kategorien entscheiden kann.

Metaregeln:

- Entscheidungskriterium ist die Satzaussage.
- Einleitungsfloskeln z.B. ich meine, du ... werden nicht berücksichtigt.
- Bei Sätzen mit "man" wird jeweils nur die erste Einheit nach dem Übergang vom definierten zum undefinierten Stil, den entsprechenden Kategorien zugeordnet, die folgenden Einheiten werden als Sonstiges registriert.

Beobachteranweisung:

Der Beobachter hat vor sich eine Uhr mit großem Sekundenzeiger und ein Protokollblatt. Die ersten 5 Sekunden achtet er auf den Verlauf. In den zweiten 5 Sekunden entscheidet er, welche Person hauptsächlich gesprochen hat und welche Kategorie am ehesten zutrifft. Er registriert sein Urteil auf dem Protokollblatt. Anschließend beobachtet er die nächste 5 Sekunden Einheit, die er in der übernächsten auswertet. Der Beobachter muß also in 1 Minute sechs Einheiten beobachten und jeweils danach sein Urteil fällen und registrieren.

Zusammenfassung:

Das vorliegende Instrument wurde so entwickelt, daß es für Laien verständlich ist und schon nach kurzem Üben angewendet werden kann. Das Beobachtungssystem erfaßt wesentliche Verhaltensweisen im Training und erfordert, abgesehen von einer Uhr mit großem Sekundenzeiger, keinen apparativen Aufwand. Es ermöglicht sowohl differenzierte Aussagen als auch die Bildung von Kategorienclustern. Es erfaßt Handlungsfertigkeiten für jede Person getrennt und eignet sich zum Vergleich mit entsprechenden Wahrnehmungsdaten der Teilnehmer.

h) Kontrollen zur Validitätsprüfung

Bisher wurde nur die Relevanz der Variablen belegt (vgl. Kapitel V). An die konkrete Operationalisierung im Beobachtungsinstrument muß zusätzlich die Frage nach der Validität gerichtet werden: Wie gültig mißt das Instrument die Variable für bestimmte Interpretationen? Häufig prüft man diese Frage über das Konzept der faktoriellen Validität. Für dieses Instrument müßte man z.B. nachweisen, daß positive Kovariationen zwischen Extraversion und Redehäufigkeit oder Reden mit explizitem Selbstbezug bestehen. Eine andere Möglichkeit liegt darin, unabhängige Beobachter die Sitzung einschätzen

zu lassen und deren Ergebnisse mit den Daten aus diesem Instrument zu vergleichen (simultane Validität). Nach dem Konzept der prognostischen Validität müßte man prüfen, wie groß der statistische Zusammenhang zwischen Verhaltensweisen im Training und denen im Alltag ist. Schon diese kurze Aufzählung macht deutlich, daß Validität nicht einfach als eine Eigenschaft eines Instruments verstanden werden kann. Seit CROMBACH und GLESER (1965) wird man Validität mindestens als Eigenschaft eines Instruments für bestimmte Anwendungen (Entscheidungen) verstehen müssen. Damit kommen zusätzlich HOLZKAMPs Repräsentanz- und Relevanzaspekte ins Spiel (1972, 9 ff). Entgegen üblicher Praxis ist es daher unzulässig, Validitätswerte aus anderen Zusammenhängen als Rechtfertigung für die Verwendung eines Instruments anzuführen. Auch die häufig benutzten Kategorien von BALES (1970) und Einstellungsskalen sind nicht valide an sich.

Wichtig für die Validität dieses Instruments ist die Unterscheidung zwischen Trainingsintensität, dem hier anstehenden Problem der Trainingsprozeßforschung und der Trainingseffektivität. Sie muß durch Untersuchungen der Wirkungsforschung im Alltag der Teilnehmer geklärt werden.
Durch die Art der Datenaufnahme kann man von einer Feldstudie sprechen (vgl. FRIEDRICHS 1973). Die Untersuchungsgegenstände werden nicht in einer durch den Untersucher hergestellten Wirklichkeit beobachtet. Die Beobachter greifen nicht direkt in den Ablauf des Trainings ein. Das gilt tendenziell auch für die in zwei Trainings eingeführten Rückmeldungen, die von den Teilnehmern nur zweimal kurz thematisiert wurden. Das ist zweifellos ein entscheidender Vorzug gegenüber anderen Designs, die hauptsächlich Laborverhalten mit allen Nachteilen für die Interpretation (vgl. ARGYLE 1972) registrieren.

Als Interpretationsgrundlage ist für die Validität des Beobachtungssystems in diesem Design folgendes wichtig: Man darf das hier registrierte verbale Verhalten z.B. Reden über Empfinden nicht mit der Rolle der Emotion im Training selbst gleichsetzen. Künftige Ergebnisse müssen diesem Umstand Rechnung tragen. Wer kritisiert, daß subjektive Antworten, z.B. auf die Frage: "Hat das Training ihr Verhalten geändert?", mit tatsächlich nachgewiesenen Verhaltensänderungen gleichgesetzt werden, z.B. bei GENSER u.a. (1972, 78), wird nicht formulieren können: In diesem Training spielten Emotionen mit 65 % die Hauptrolle. Vielmehr muß die Aussage lauten: Das verbale Verhalten konzentrierte sich zu 65 % auf emotionale Inhalte. Zweifellos sind bestimmte nonverbale Übungen emotional sehr viel intensiver. Allerdings wird diese Einschränkung durch eine Reihe wesentlicher Vorteile ausgeglichen:
Reden ist für die meisten Alltagssituationen eine Verhaltensklasse mit besonders wenigen Transferproblemen. Es hat gleichzeitig intraindividuelle Funktionen. Die Relevanz der als Reden über X definierten Variablen ist prinzipiell empirisch belegbar und teilweise für diese Kategorien belegt (vgl. TAUSCH 1970). "Für unser Verstehen sind wir abhängig von der Welt der Begriffe und Kategorien, die wir haben, um unsere Erfahrungen zu organisieren" (HARRISON 1962, 80).
Entscheidend für die Validitätsüberlegungen ist auch die gewählte Art der Registrierung. Die Daten informieren nur über Häufigkeiten bestimmter Redeinhalte, über die Mengen und nicht über die Qualität der Äußerungen (= Vermittlungsaspekt). So werden als Reden über Empfinden im Extremfall destruktive Wutausbrüche in der gleichen Rubrik registriert wie Verbalisierungen emotionaler Erlebnisinhalte (vgl. TAUSCH 1970) und rigideste Vorurteile werden zu ernsthaften selbstexplorativen Äußerungen addiert. Außerdem werden extreme Redundanzen nicht erfaßt, wie auch der ausgiebige Gebrauch von Füllselns, verzögertes Sprechen usw. Dies sind sicher ernst

zu nehmende Einschränkungen. Allerdings sind diese Schwächen Punkt für Punkt auch auf die häufig verwendeten Systeme von FLANDERS (1970) und BALES (1970) zu übertragen. Die Chance, Vielredner bzw. Redundanz und Variabilität zu erfassen, bietet sich durch die Prozentuierung über die eigene Redeleistung bzw. die der Gruppe. Dadurch kann auch von der künstlichen Redeeinheit abstrahiert werden. Zusammenfassend ist das Kategoriensystem inhaltlich bzw. logisch valide, weil es nicht als Indikator für allgemeinere Konstrukte verwendet wird.

i) Überlegungen zum Verwendungswert des Instruments

LIENERT (1969, 19) verwendet den Begriff 'Nützlichkeit' für Tests, deren Ergebnisse auf keinem anderen Wege zu erreichen sind und für die ein praktisches Bedürfnis besteht. Das hier entwickelte Beobachtungsverfahren ist kein Test. Dennoch ist die Frage nach dem Verwendungswert wesentlich. Sie unterstreicht den engen Zusammenhang zwischen relevanten Fragestellungen, angemessenen Operationalisierungen und operationalisierungsgetreuer Interpretation gefundener Ergebnisse.
Was kann nun ein Kategoriensystem mit so schwachen qualitativen Auflösungsvermögen noch leisten? Es bietet mindestens die sehr entscheidende Information, welches verbale Verhalten für den Einzelnen z.B. auch den Trainer und die Gruppe die meiste Zeit belegte. Man kann daran ausschließend erkennen, was bestimmt nicht im Training geübt wurde. Positiv kann man vorsichtig schließen: Wenn in dieser Gruppe hauptsächlich über bestimmte Themen geredet wurde, so hatten die Teilnehmer Chancen, damit Erfahrungen zu machen und gegebenenfalls auch Einstellungen zu verändern. Der Trainer konnte an diesen Themen methodisch arbeiten, und die Gruppe hat mindestens potentiell die Chance, ihr Verhalten in diesem Bereich qualitativ zu verfeinern (bei entsprechendem Trainingskonzept).

In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage nach der Empfindlichkeit eines Kategoriensystems, das nur Mengen inhaltlicher Äußerungen unterscheidet. Schwächen in der Empfindlichkeit sind gerade im Anfangsstadium eines Instruments zu erwarten, wenn mit relativ einfachen bzw. groben Maßen erste Aussagen gewonnen werden sollen. Läßt nicht die Validität für wichtige Aussagen zu wünschen übrig, weil das Instrument nicht genügend differenziert? Diese Frage ist empirisch für die angestrebten Verwendungszusammenhänge zu prüfen. Dieses Instrument soll differenzieren:

- zwischen Sitzungen der gleichen Trainingsgruppe mit unterschiedlichen Inhalten,
- zwischen Trainings mit unterschiedlicher Konzeption,
- zwischen Trainingsteilnehmern mit typischen Verhaltenstendenzen.

Es soll situative und überdauernde Tendenzen in Personen und Konzepten genügend trennen und erfassen. Als Prüfkriterien bieten sich vor allem Inhaltsprotokolle, Trainereindrücke, Trainingskonzepte, Selbst- und Fremdeinschätzungen der Teilnehmer und Beobachterurteile an.

Die Empfindlichkeit der Kategorien soll an dieser Stelle vornehmlich über Protokollnotizen geprüft werden, weil man dabei nicht auf diagnostische Fertigkeiten von Trainingsteilnehmern angewiesen ist. Es werden vor allem Gruppenwerte einzelner Sitzungen verwendet. Eine valide Erfassung, der mit den Kategorien gemeinten Verhaltensweisen, darf unter anderem folgende Beziehungen nicht verletzen:

- Sitzungen mit höherem Feedback-Anteil müssen höhere Werte in Reden mit explizitem Partnerbezug aufweisen. Ergebnis: Innerhalb der drei Gruppen schwanken die Werte zwischen minimal 5,6 % und maximal 47,1 %. In Sitzungen mit Feedback-Übungen sind die Werte besonders hoch.

- Ich-Aussagen sollten in den meisten Fällen häufiger sein als Du-Aussagen, denn sie haben zwei Anlässe: spontane eigene Überlegungen und Reaktionen auf Reden mit explizitem Partnerbezug. Außerdem wirken solche Verhaltensweisen u.U. selbstverstärkend und werden daher länger und häufiger realisiert.
  Ergebnis: Von 82 Sitzungen sind nur bei einer die Gruppenwerte für Variable 2 größer als für Variable 1.

- Die Trainingsgruppe C sollte entsprechend zum Konzept höhere Werte für Verhaltensaussagen zeigen.
  Ergebnis: Gruppe C spricht mit 49 % deutlich häufiger über Verhalten als Gruppe B mit 18,7 % und Gruppe A mit 29,7 %.

- Sitzungen zu Beginn eines Trainings sollten höhere Werte in der Kategorie 'Sonstiges' zeigen, bis sich die Hier- und Jetzt-Regel stabilisiert hat.
  Ergebnis: In allen 3 Gruppen sinken die Werte dieser Variablen deutlich (vgl. Anhang, S. 255 - 257).

- Bei inhaltlich ähnlichen Sitzungen sollte die Diskrepanz zwischen den Sitzungen geringer sein als zwischen den heterogenen zusammengestellten Teilnehmern. Sonst zeigt das Instrument mangelndes Auflösungsvermögen zwischen Personen bzw. Situationen.
  Ergebnis: Bei 3 oder 4 Trainingsteilen ist die Varianz für fast alle Variablen zwischen den Teilnehmern größer als zwischen den Teilen.

- Teilnehmer mit überdurchschnittlichen Werten in der Kategorie 'Sonstiges' sollten hauptsächlich folgende Verhaltenstendenzen zeigen: Reden über dann- und damals-Ereignisse, 'Man'-Aussagen und teilnehmerunabhängiges, abstraktes Theoretisieren.
  Ergebnis: In Gruppe A sprach Person 4 besonders häufig über dann- und damals-Ereignisse, Person 12 extrem häufig in 'man-Form' und Person 8 häufig abstrakttheoretisch.

- Redehäufigkeit und -Länge sollten reziprok mit der Gruppengröße kovariieren.
  Ergebnis: Als sich Gruppe A in zwei Kleingruppen teilt, verdoppeln sich Redehäufigkeit und -Länge; die durchschnittliche Redelänge bleibt unter dem Gruppenmittelwert der übrigen Sitzungen.

Diese empirischen Belege für die Empfindlichkeit des Beobachtungsverfahrens qualifizieren das Instrument auch zu Trainingszwecken. Diese Funktion kontrollierter Prozeßanalysen war schon in Kapitel IV erwähnt worden. Wegen seiner Empfindlichkeit für individuelle Verhaltensunterschiede kann das Instrument durchaus als Leistungskontrolle für Teilnehmer bzw. Trainer verwendet werden. Man müßte empirisch prüfen, ob sich das Verfahren auch noch zu einer von MC LEISH u.a. erwähnten Trainingsform eignet: "Verschiedene Forscher ... vermuten, daß man durch die Aufgabe, eine Interaktionsanalysestrategie zu lernen (FLANDERS' oder BALES' Beobachtungssystem) Individuen mit einer kognitiven Strukturierung versorgt, die das Lernen und aktuelle Verhalten in Schulklassen beeinflußt" (1972, 334).

5. Das Instrument zur Prüfung der Wahrnehmungsfertigkeiten

Formulare, die die Teilnehmer ausfüllen sollen, müssen möglichst wenig Zeitaufwand und keine großen Erklärungen erfordern. Im Sinne eines intensiven Konzepts wurde ein Fragebogen konzipiert, der die Wahrnehmungsfertigkeiten der Teilnehmer hinsichtlich der Variablen prüfen soll. Um nicht zu viele Unterscheidungsprobleme aufkommen zu lassen, wurden nicht alle sechs Kategorien verwendet, sondern nur die umgangssprachlich verständlichsten Kategorien: Reden mit explizitem Selbstbezug, Reden mit explizitem Partnerbezug, Reden über die Gruppe und Reden über Sonstiges unterschieden (vgl. Anhang, S.279). Der Fragebogen soll nicht nur individuelle Eindrucksbeschreibungen registrieren. Dazu genügten Schätzskalen.

Um eine Kontrolle, einen Vergleich mit den realisierten Handlungsfertigkeiten zu haben, wurden die Teilnehmer aufgefordert, Prozentwerte für die Verhaltensweisen zu schätzen. Um die Wahrnehmungsaufgabe realistisch zu beschränken, wurden nur Urteile über jeweils eine Sitzung verlangt. Als Leistungskriterium bieten sich die Differenzen zwischen den geschätzten Prozentdaten und den tatsächlich realisierten sowie Rangreihendifferenzen an. Beide Werte wurden errechnet. Die Ergebnisse können einmal als Augenscheinvalidität für die Kategorien gelten, wenn man nicht mit mangelnder Wahrnehmungsgenauigkeit rechnet. Im Wiederholungsfall informieren sie über Zu- oder Abnahme der Urteilsgenauigkeit hinsichtlich der Variablen. Zu diesem Trainingszweck wurden die Teilnehmer von zwei Gruppen nachträglich mehrfach über die registrierten Verhaltensweisen informiert.

VII. Ergebnisse und Diskussion

In diesem Kapitel sollen die konkrete Verarbeitung der Daten beschrieben sowie die Ergebnisse dargestellt und diskutiert werden. Dabei wird besonders die Bedeutung beschreibender Daten für die Trainingspraxis betont. Wenngleich wegen der schmalen empirischen Basis kaum eines der Ergebnisse als gesichert, im Sinne größerer Allgemeingültigkeit gelten kann, regen sie zu einer Reihe praxisrelevanter Versuche an.

1. Die Daten und ihre Verarbeitung

Die Daten beziehen sich auf 20,27 und 29 Stunden der drei Trainingsgruppen. Damit wird von jeder Gruppe mehr als die Hälfte der Trainingszeit analysiert.
Die ermittelten Daten wurden im Rechenzentrum der Universität Münster auf einer IBM 360 verarbeitet. Ich danke der dortigen Beratung für ihre geduldige Fehlersuche.
Im einzelnen wurden die Daten folgendermaßen verarbeitet:

- Gruppenprozentwerte aller Kategorien für drei Trainingsdrittel, vier Trainingsviertel und jede Trainingssitzung (eigenes Programm).
- Prozentwerte der Teilnehmer für alle Kategorien, bezogen auf die von ihnen registrierte Redeeinheiten; Meldehäufigkeit und Redelänge der Personen, bezogen auf die Gruppengesamtwerte (eigenes Programm). Da die Teilnehmer in einzelnen Sitzungen zum Teil zu selten zu Wort kommen, wurden nur Trainingsgesamtwerte und Prozentwerte für drei Trainingsdrittel und vier Trainingsviertel berechnet.
- Prüfung auf statistisch signifikante Unterschiede aller Kategorien über Trainingsdrittel und Trainingsviertel pro Gruppe mit dem T-Test für Mittelwertunterschiede abhängiger Stichproben und dem WILCOXEN MPSR (eigenes Programm und IBM Programme).
- Mittelwerte und Standardabweichungen für alle Kategorien als Verlaufswerte der Teilnehmer und zwischen den Teilnehmern (eigenes Programm).

- o Prüfung auf Rangstabilität für alle Kategorien zwischen den Teilnehmern von Teil zu Teil mit Rangkorrelationen nach KENDALL und SPEARMAN (eigenes Programm und IBM Programme).

- o Durch die Zusammenfassung von Kategorien wächst die statistische Abhängigkeit der Daten. Korrelationen wurden deshalb nur dann berechnet, wenn mindestens die Häufigkeit einer Kategorie frei variieren konnte bzw. höchstens eine Kategorie unter mehreren in beiden zu korrelierenden Datensätzen enthalten waren.

- o Prüfung der Interkorrelationen zwischen den Gruppenwerten über die Sitzungen (Programm: DRZ Mis 2).

- o Reliabilität: Korrelationen der Roh- und Prozentwerte über alle Teilnehmer der Gruppe C für alle Kategorien getrennt mit Produkt-Moment-Korrelation, KENDALL-Rangkorrelation und SPEARMAN-Rangkorrelation (eigenes Programm und IBM, sowie DRZ Mis 2).

- o Für die Daten der Verhaltensbeobachtung wurden Schätzfehlerbeträge und Schätzfehlerrichtung für alle Urteile ermittelt. Prozentwertdifferenzen für Gruppen- und Einzelleistungen, sowie Rangplatzinversionen wurden mit dem T-Test für abhängige Stichproben und dem WILCOXEN MPSR geprüft (eigenes Programm und IBM).

Soweit im folgenden Rangkorrelationen angegeben werden, handelt es sich um SPEARMAN-Koeffizienten. Sie wurden den KENDALL-Werten vorgezogen, weil sie leichter mit dem Produkt-Moment-Koeffizienten verglichen werden können: der quadrierte SPEARMAN-Rangkorrelationskoeffizient entspricht der Höhe des Determinationskoeffizienten.

2. Ergebnisse zu den kontrollierten Variablen

2.1. Reden mit explizitem Selbstbezug (Kategorien 1 und 2)

a) Das Verhalten der Trainer (vgl. Tabelle 2 und 3)

Gesamtwerte: Wie Tabelle 2 zeigt, formulieren die sechs Trainer zwischen 47,8 und 69,5 % ihrer Äußerungen mit explizitem Selbstbezug. Die Trainer der gleichen Gruppe unterscheiden sich mit maximal 8 % relativ gering; die Trainer mit den höchsten und niedrigsten Werten gehören jeweils zu einer Gruppe.

1 TEIL DES TRAININGS MIT 24 SITZUNGEN

A		ICH	DU	EMPF	VERH	SONST	HAU	LANG	MITTEL
PERS NR.	1	55.45	20.91	67.95	26.14	5.91	6.94	6.30	20.56
PERS NR.	2	47.84	21.59	53.16	41.86	4.98	5.03	4.31	19.42
PERS NR.	3	56.86	21.57	58.48	33.07	10.46	2.89	2.19	17.19
PERS NR.	4	40.06	14.15	39.11	27.19	33.70	7.82	9.01	26.10
PERS NR.	5	47.91	16.71	56.81	33.42	9.77	5.58	5.57	22.62
PERS NR.	6	36.52	29.57	54.35	34.78	10.87	4.18	3.29	17.83
PERS NR.	7	40.10	30.81	59.90	28.06	12.05	9.21	8.32	23.46
PERS NR.	8	43.93	12.61	43.38	26.85	29.82	13.82	18.06	29.60
PERS NR.	9	37.17	24.74	49.07	31.88	19.35	13.30	10.82	18.44
PERS NR.	10	43.06	21.76	53.86	32.10	14.04	9.86	9.28	21.32
PERS NR.	11	53.21	18.12	61.93	27.52	10.55	6.49	6.24	21.80
PERS NR.	12	47.13	10.03	43.55	25.21	31.23	8.11	9.99	27.92
PERS NR.	13	46.32	19.70	50.65	37.01	12.34	6.78	6.62	22.11
TEIL GMT	1	44.66	18.87	51.05	29.85	19.10	3083.00	6984.00	22.65
TEIL GOT	1	43.74	18.60	49.75	29.54	20.71	2714.00	6243.00	23.00

1 TEIL DES TRAININGS MIT 24 SITZUNGEN

B		ICH	DU	EMPF	VERH	SONST	HAU	LANG	MITTEL
PERS NR.	1	65.15	17.10	71.90	16.88	12.12	6.64	5.18	18.93
PERS NR.	2	69.55	15.64	74.49	16.05	9.47	3.37	2.73	19.60
PERS NR.	3	44.80	22.62	53.24	15.99	30.77	6.23	7.44	28.95
PERS NR.	4	31.40	16.71	37.20	17.20	45.60	10.67	11.61	26.40
PERS NR.	5	39.06	12.84	44.17	15.33	40.50	8.44	8.56	24.61
PERS NR.	6	40.09	21.44	50.07	17.18	32.75	5.82	7.64	31.82
PERS NR.	7	47.54	17.56	50.64	17.13	32.23	9.06	10.48	28.05
PERS NR.	8	45.59	15.14	49.42	17.47	33.11	7.81	6.74	20.94
PERS NR.	9	42.67	23.05	48.22	22.76	29.02	9.22	7.89	20.74
PERS NR.	10	43.32	21.92	49.55	21.40	29.05	6.91	8.65	33.35
PERS NR.	11	46.97	21.04	55.89	19.19	24.92	8.22	6.67	19.67
PERS NR.	12	49.60	17.50	57.95	20.39	21.67	6.26	6.99	27.09
PERS NR.	13	29.36	31.50	47.73	24.58	27.68	6.10	4.70	18.71
PERS NR.	14	53.71	25.24	54.05	25.95	20.00	5.25	4.71	21.76
TEIL GMT	1	44.20	19.47	50.90	18.83	30.27	3675.00	8912.00	24.25
TEIL GOT	1	42.27	19.71	49.07	19.02	31.91	3307.00	8207.00	24.82

1 TEIL DES TRAININGS MIT 36 SITZUNGEN

C		ICH	DU	EMPF	VERH	SONST	HAU	LANG	MITTEL
PERS NR.	1	58.66	17.63	30.10	58.87	11.03	8.16	9.21	24.37
PERS NR.	2	53.06	19.95	23.01	63.67	13.33	9.64	11.18	25.06
PERS NR.	3	52.06	19.14	33.99	47.41	18.60	5.84	5.31	19.61
PERS NR.	4	51.30	18.74	34.71	41.88	23.40	8.71	10.99	27.25
PERS NR.	5	54.20	16.31	32.45	44.32	23.23	6.56	5.76	18.97
PERS NR.	6	66.80	14.43	34.64	51.96	13.40	4.84	4.60	20.55
PERS NR.	7	54.34	21.31	45.05	40.79	14.16	7.71	6.24	17.47
PERS NR.	8	56.07	18.65	32.78	52.32	14.90	10.33	8.60	17.98
PERS NR.	9	41.56	15.06	23.29	49.44	27.27	10.17	10.96	23.29
PERS NR.	10	39.69	21.45	28.32	39.51	32.17	9.21	10.35	24.30
PERS NR.	11	51.12	19.17	27.48	55.11	17.41	7.44	5.94	17.25
PERS NR.	12	45.28	23.86	35.31	45.54	19.14	11.38	10.86	20.61
TEIL GMT	1	50.76	19.07	31.01	49.37	19.62	4877.00	10536.00	21.60
TEIL GOT	1	49.52	19.11	32.24	46.27	21.49	4009.00	8388.00	20.92

Tab.12 Trainingsgesamtwerte aller untersuchten Variablen
Pers = für jedes Gruppenmitglied (Pers. Nr. 1+2= Trainer)
GMT = Gruppengesamtwerte einschließlich der Trainer
GOT = Gruppengesamtwerte ohne Trainer
Ich = Reden mit expl. Selbstbezug als % der registrierten Einheiten
Du = Reden mit expl. Partnerbezug " " " " "
Empf = Reden über 'Empfinden' " " " " "
Verh = Reden über 'Verhalten' " " " " "
Sonst = Reden über 'Sonstiges' " " " " "
Hau = Wortmeldungen als # aller registrierten Redeanfänge (vgl.GMT)
Lang = Redelänge als % aller registrierten Redeeinheiten (vgl.GMT)
Mittel = Quotient der Redelänge durch Redeanfänge in Sekunden

A

REDEN MIT EXPLIZITEM SELBSTBEZUG IN %

		TEIL 1	TEIL 2	TEIL 3	AM	SD
PERS.	1	50.00	73.39	47.84	57.08	11.57
PERS.	2	37.50	83.00	39.63	52.38	19.55
PERS.	3	33.33	71.43	68.42	57.73	17.29
PERS.	4	32.11	53.51	41.03	42.22	8.78
PERS.	5	45.85	52.99	47.26	47.03	4.96
PERS.	6	25.71	46.83	23.19	31.91	10.60
PERS.	7	39.84	46.78	33.33	39.98	5.49
PERS.	8	29.28	54.85	46.51	43.55	10.65
PERS.	9	36.46	32.22	41.23	36.64	3.68
PERS.	10	44.88	42.08	43.13	43.37	1.15
PERS.	11	52.63	61.68	45.40	53.24	6.66
PERS.	12	42.94	47.86	49.24	46.68	2.71
PERS.	13	38.10	54.22	45.89	46.07	6.58
AM=		38.74 $$	55.22 $$	44.01		
SD=		7.44	12.88	9.78		

REDEN MIT EXPLIZITEM SELBSTBEZUG IN %

		TEIL 1	TEIL 2 (.52)	TEIL 3 (.51)	TEIL 4	AM	SD
PERS.	1	46.43	72.73	61.11	45.20	56.37	11.33
PERS.	2	38.18	60.87	74.47	39.72	53.18	15.27
PERS.	3	36.96	37.50	84.85	66.00	56.33	20.23
PERS.	4	36.13	47.06	36.62	36.36	39.04	4.63
PERS.	5	31.48	50.00	68.75	46.15	49.10	13.29
PERS.	6	27.27	44.21	35.82	26.09	33.35	7.31
PERS.	7	41.49	49.07	41.87	28.92	40.34	7.25
PERS.	8	28.63	45.32	47.37	51.19	43.13	8.63
PERS.	9	37.20	76.84	27.27	47.66	35.99	5.54
PERS.	10	42.57	42.79	52.26	36.13	43.44	3.75
PERS.	11	52.38	54.05	63.85	43.92	53.55	7.08
PERS.	12	44.59	51.70	48.43	44.19	47.23	3.07
PERS.	13	40.00	48.72	50.00	46.00	46.18	3.85
AM=		38.72 $$	49.30	53.28 $$	42.46		
SD=		6.81	9.18	15.97	9.64		

B

REDEN MIT EXPLIZITEM SELBSTBEZUG IN %

		TEIL 1 (.60)	TEIL 2 (.60)	TEIL 3	AM	SD
PERS.	1	63.43	50.00	77.84	63.76	11.37
PERS.	2	76.26	56.72	67.57	66.85	7.99
PERS.	3	36.56	47.48	55.88	46.64	7.91
PERS.	4	22.43	35.39	38.69	32.17	7.02
PERS.	5	34.38	42.31	55.37	44.02	8.66
PERS.	6	28.57	38.75	50.53	39.28	8.97
PERS.	7	28.40	45.86	38.93	51.06	16.28
PERS.	8	38.00	47.48	58.02	47.84	8.18
PERS.	9	32.51	37.91	56.63	42.35	10.33
PERS.	10	37.58	45.85	48.08	43.84	4.52
PERS.	11	46.15	50.52	43.41	46.70	2.93
PERS.	12	34.78	56.82	57.24	49.61	10.49
PERS.	13	21.47	31.45	41.35	31.42	8.12
PERS.	14	41.87	62.87	44.09	49.61	9.42
AM=		38.74 $$	47.82 $$	53.83 $$		
SD=		14.48	9.86	10.24		

REDEN MIT EXPLIZITEM SELBSTBEZUG IN %

		TEIL 1	TEIL 2 (.57)	TEIL 3	TEIL 4 (.64)	AM	SD
PERS.	1	63.06	56.76	63.71	75.70	64.81	6.85
PERS.	2	75.00	74.19	50.00	67.57	66.69	10.06
PERS.	3	36.40	45.76	50.38	55.00	46.88	6.88
PERS.	4	22.16	33.87	33.16	39.77	32.24	6.36
PERS.	5	25.66	55.77	42.86	56.92	45.30	12.61
PERS.	6	27.85	35.59	48.77	46.48	39.66	8.46
PERS.	7	25.61	60.83	57.79	59.15	50.85	14.61
PERS.	8	36.48	52.63	39.13	62.50	47.68	10.52
PERS.	9	27.57	43.22	51.67	50.36	43.20	9.58
PERS.	10	29.61	47.62	46.08	51.74	43.76	8.43
PERS.	11	37.22	57.61	47.62	44.23	46.67	7.34
PERS.	12	32.05	61.93	42.76	60.00	49.18	12.39
PERS.	13	20.59	25.89	30.77	45.16	30.60	9.14
PERS.	14	46.90	53.64	49.46	52.38	50.60	2.62
AM=		36.15 $$	50.37	46.72 $$	54.78 $$		
SD=		15.15	12.31	8.45	9.43		

C

REDEN MIT EXPLIZITEM SELBSTBEZUG IN %

		TEIL 1 (.53)	TEIL 2	TEIL 3	AM	SD
PERS.	1	52.91	61.18	59.71	57.93	3.60
PERS.	2	52.91	50.30	55.23	52.81	2.02
PERS.	3	51.41	49.73	56.03	52.38	2.67
PERS.	4	37.58	60.84	51.86	50.09	9.58
PERS.	5	48.65	47.68	63.68	53.34	7.32
PERS.	6	39.88	76.45	51.32	62.55	10.43
PERS.	7	51.79	53.41	62.83	56.01	4.87
PERS.	8	51.49	57.99	58.68	56.05	3.24
PERS.	9	38.93	48.69	40.10	42.57	4.34
PERS.	10	31.59	45.68	48.88	42.05	7.51
PERS.	11	51.28	55.43	49.85	52.19	2.37
PERS.	12	38.37	51.93	47.53	45.94	5.65
AM=		47.23 $	54.94	53.81 $$		
SD=		8.09	8.08	6.59		

REDEN MIT EXPLIZITEM SELBSTBEZUG IN %

		TEIL 1	TEIL 2	TEIL 3	TEIL 4 (.56)	AM	SD
PERS.	1	50.00	58.22	63.72	59.87	57.95	5.01
PERS.	2	47.55	57.39	54.08	52.24	52.81	3.56
PERS.	3	50.00	57.06	35.09	56.03	49.54	8.77
PERS.	4	35.86	55.93	61.05	44.57	49.35	9.81
PERS.	5	39.52	54.49	72.36	55.40	55.44	11.62
PERS.	6	58.39	70.19	77.37	44.44	62.60	12.48
PERS.	7	52.21	52.86	63.33	43.75	53.04	6.95
PERS.	8	50.18	51.85	68.18	58.77	57.25	7.09
PERS.	9	38.19	46.43	50.32	37.06	43.00	5.56
PERS.	10	31.91	37.89	58.45	39.43	41.92	9.95
PERS.	11	51.61	51.16	70.45	44.36	54.40	9.71
PERS.	12	37.27	45.45	60.43	41.89	46.26	8.68
AM=		45.23 $$	53.24 $$	61.24 $$	48.15		
SD=		7.90	7.65	10.76	7.53		

Tab.13 Reden mit explizitem Selbstbezug als % der registrierten Redeeinheiten für jeden Teilnehmer (Pers. 1+2= Trainer) und drei Trainingsdrittel bzw. vier Trainingsviertel.
Arithmetisches Mittel (AM) und Standardabweichung (SD) aller Prozentwerte pro Teil (Spalte) und pro Person über alle Trainingsteile (Zeile). Signifikante Unterschiede zwischen Teilen ($ss=1\%$; $s=5\%$). Werte zwischen Spalten weisen auf sign. Rangkorrelationen zwischen Teilnehmern für diese Variable.

Trainingsdrittel:

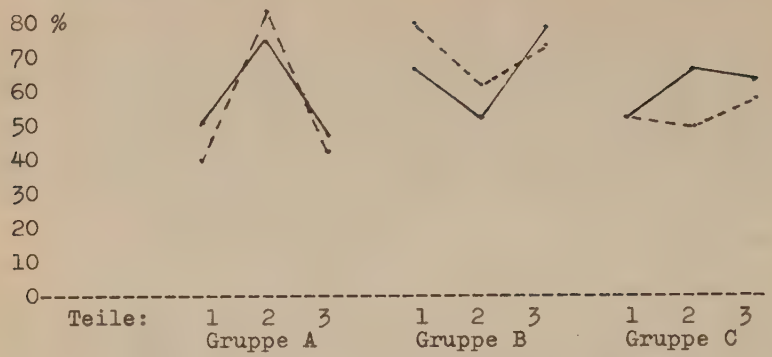


Abb. 4: Traineräußerungen mit explizitem Selbstbezug als Prozent aller von ihnen registrierten Redeeinheiten pro Trainingsdrittel (zweier Trainer pro Gruppe)

Die vier Trainer der Gruppen A und B zeigen über drei Trainingsdrittel Streuungen bis zu 19 Prozentpunkten. Das maximale Verlaufsrange für einen Trainer liegt zwischen 37,5 und 80 % Reden mit explizitem Selbstbezug. Die Trainer in Gruppe C verhalten sich ungleich konstanter mit nur 3,6 Prozentpunkten Standardabweichung. Innerhalb der Trainerpaare sind die Differenzen in Gruppe C am geringsten. Die Werte der Trainerpaare in Gruppe A und B verlaufen parallel. Die Trainer der Gruppe A formulieren im mittleren Drittel die meisten Äußerungen mit explizitem Selbstbezug, die Trainer der Gruppe B die wenigsten. In Gruppe C erreicht Trainer 1 seinen höchsten Wert im zweiten Drittel; Trainer 2 im dritten Drittel.

Trainingsviertel: Für die Trainer beruhen die Prozentwerte über Trainingsviertel wegen ihrer Zurückhaltung auf sehr geringen Rohwerten. Die absolute Höhe der Prozentwerte ist daher irreführend. Die entsprechenden Werte sollen hier und im folgenden auf die Situationsabhängigkeit der entsprechenden Variablen hinweisen.

b) Das Verhalten der Gesamtgruppe (vgl. Tabelle 2 und 3)

Gesamtwerte: In allen drei Trainingsgruppen werden nach Tabelle 2 mehr als 40 % aller Aussagen mit explizitem Selbstbezug formuliert. In Gruppe C liegt der Wert sogar über 50 %. Dabei steigen die Werte der Gruppen in allen drei Fällen um mindestens 2 %, wenn man die Äußerungen der Trainer hinzurechnet (vgl. Tabelle 2).

Trainingsdrittel:

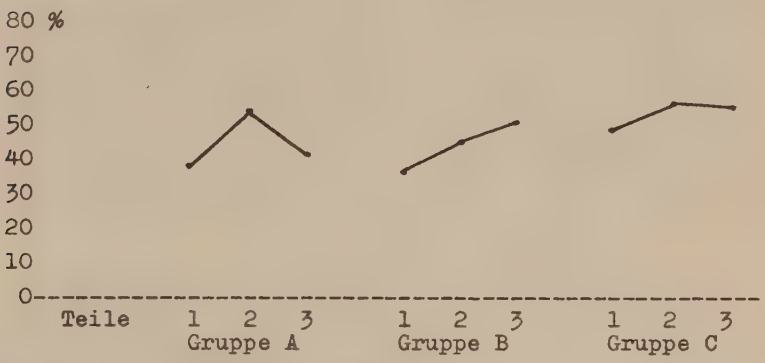


Abb. 5: Gruppenwerte für Reden mit explizitem Selbstbezug als Prozent der registrierten Redeeinheiten pro Trainingsdrittel

Innerhalb der Trainingsdrittel schwanken die Gruppenwerte zwischen 38 und 55 %. In allen drei Gruppen steigen die Werte vom ersten zum zweiten Drittel signifikant (in Gruppe A und B sehr signifikant). In Gruppe A und C sinken die Werte zum dritten Drittel; sie bleiben aber signifikant über den Werten für das erste Drittel. In Gruppe B steigen die Werte zum dritten Drittel weiter signifikant.

c) Die Beziehungen zwischen Gruppenwerten und Sitzungsinhalten (vgl. Tabelle 12, 13 und 14)

In allen drei Gruppen zeigen sich große Schwankungen für die Variable 'Reden mit explizitem Selbstbezug'. In Gruppe A finden sich maximale Werte bis zu 63 %. So z.B. in der neunten Sitzung, als ein Teilnehmer nach einem Rollenspiel seine Absichten erläutert und verteidigt; in der 14. Sitzung, als ein Teilnehmer um spezielles Feedback bittet und das erklärt, sowie in der 22. Sitzung, als die Teilnehmer darüber sprechen, was ihnen das Seminar gebracht hat. In Gruppe B finden sich maximale Werte bis zu 71 %. Zum Beispiel in der 10. Sitzung, als die Teilnehmer ein Fest planen und ihre Vorschläge begründen; in der 19. und 20. Sitzung, als sie über nonverbale Erfahrungen sprechen. In Gruppe C reichen die Maximalwerte ebenfalls an 71 %, z.B. in der 9. Sitzung während des 'Schuhspiels', in der 17. Sitzung bei der Planung nonverbaler Übungen, sowie in der 24. Sitzung, als die Teilnehmer ihre Stimmung malen und dabei sprechen. Die minimalen Werte sinken in Gruppe A bis auf 19 %, z.B. in der 2. Sitzung, als über theoretische Erklärungen zum Thema 'Aggression' und über einen Zeitschriftenaufsatz geredet wird, in der 7. Stunde bei zwei Unterrichtslehrproben, in der 20. Stunde, als eine Untergruppe einen Plan durchsetzen will und deshalb hauptsächlich in 'Wir-Äußerungen' redet. In Gruppe B liegen die Minimal-Werte bei 18 %, in Stunde 1, als es um die Planung des Seminars geht und die Teilnehmer sich gegenseitig vorstellen mit Erzählungen über ihren Alltag; in der 2. Sitzung, als über Ziel und Zweck des Seminars gesprochen wird, sowie allgemein psychologische Probleme angeschnitten werden und ähnlich in der 3. Sitzung. In Gruppe C liegen die Minimalwerte bei 23 %, in der 29. Sitzung bei einem Gespräch mit einem Behördenvertreter, in der 31. Sitzung, als die Regeln nach COHN und die Begriffe 'analog' und 'digital' erläutert werden, sowie in der 34. Sitzung, als es um Aufgaben nach dem Training geht.

d) Beziehung zwischen Reden mit explizitem Selbstbezug und anderen Variablen

Über 23 ausgewertete Gruppensitzungen korreliert die Variable Reden mit explizitem Selbstbezug hoch mit Reden über Empfinden (.81ss). In Gruppe B zeigt sich mit .57 eine signifikante Korrelation zwischen Reden mit explizitem Selbstbezug und Reden über Verhalten. Außerdem findet sich mit .66 eine signifikante Beziehung zu Reden über Sonstiges. In Gruppe C korreliert Reden mit explizitem Selbstbezug am höchsten mit Reden über Empfinden (.64ss), außerdem .55ss mit Reden über Verhalten und .43s mit Reden mit explizitem Partnerbezug. Insgesamt machen die Standardabweichungen in den Gruppen A mit 9,12 %, B mit 13,7 % und C mit 13,1 % eine relativ hohe Situationsabhängigkeit der Variablen Reden mit explizitem Selbstbezug deutlich.

e) Das Verhalten der einzelnen Teilnehmer

Gesamtwerte: Der Versuch, heterogene Gruppen zusammenzustellen, spiegelt sich in den unterschiedlichen Gesamtwerten der Teilnehmer wider:

Gruppe A Range 31-57 %
Gruppe B Range 31-66 %
Gruppe C Range 42-62 %

Trainingsdrittel: Die Verlaufsschwankungen der 39 Gruppenmitglieder zeigen über drei Trainingsdrittel Standardabweichungen zwischen 1,15 % und 19,55 %. Sie sind in Gruppe A und B größer als in Gruppe C. Zwischen den Teilnehmern sind die Unterschiede von 6,5 bis 14,4 % wesentlich geringer. Dreimal bleibt die Rangreihe der Teilnehmer untereinander in Reden mit explizitem Selbstbezug relativ gut erhalten (maximale Rangkorrelation .56s).

Trainingsviertel: Über vier Trainingsteile werden die Unterschiede zwischen den Teilnehmern und die Verlaufswerte der Teilnehmer zwischen den Abschnitten größer. Insgesamt finden sich vier relativ stabile Gruppenreak-

			SCHAETZFEHLERBETRAG GRUPPE ICH	DU	SONST	SCHAETZFEHLER EIGENE WERTE ICH	DU	SONST
Mittlerer Schätzfehlerbetrag aller Teilnehmer in Prozent pro Sitzung	TEIL NR.	1	38.08	9.62	14.54	10.77	7.31	8.08
	TEIL NR.	2	23.08	10.77	7.69	14.92	9.23	22.77
	TEIL NR.	3	18.38	10.31	18.08	13.69	9.62	13.69
	TEIL NR.	4	14.54	9.69	13.85	27.69	24.00	15.69

			SCHAETZFEHLERRICHTUNG FUER GRUPPENWERTE ICH +	=	−	DU +	=	−	SONST +	=	−
Anzahl der Teilnehmer, die die Gruppenwerte überschätzten (+), unterschätzten (−), bzw. richtig einschätzten.	TEIL NR.	1	1.	0.	12.	4.	0.	9.	5.	0.	8.
	TEIL NR.	2	3.	0.	10.	7.	3.	3.	2.	5.	6.
	TEIL NR.	3	5.	0.	8.	8.	0.	5.	1.	0.	12.
	TEIL NR.	4	4.	0.	9.	8.	0.	5.	0.	1.	12.

			SCHAETZFEHLERRICHTUNG FUER EIGENE WERTE ICH +	=	−	DU +	=	−	SONST +	=	−
Anzahl der Teilnehmer, die die eigenen Werte überschätzten (+), unterschätzten (−), bzw. richtig einschätzten.	TEIL NR.	1	1.	4.	8.	5.	5.	3.	7.	5.	1.
	TEIL NR.	2	6.	1.	6.	5.	2.	6.	6.	3.	4.
	TEIL NR.	3	6.	1.	6.	5.	2.	6.	5.	1.	7.
	TEIL NR.	4	7.	0.	6.	8.	1.	4.	0.	3.	13.

			ANZAHL RICHTIGER RANGURTEILE GRUPPE ICH	DU	SONST	SELBST ICH	DU	SONST	1. TEILN. ICH	DU	SONST
Anzahl der Teilnehmer, deren Urteile die Rangbeziehungen zwischen den ermittelten Werten nicht verletzen.	TEIL NR.	1	4.	0.	2.	10.	10.	8.	9.	3.	2.
	TEIL NR.	2	5.	3.	9.	5.	1.	5.	8.	7.	4.
	TEIL NR.	3	5.	1.	0.	6.	5.	6.	9.	2.	2.
	TEIL NR.	4	9.	7.	0.	4.	0.	3.	11.	5.	0.

			SCHAETZFEHLERBETRAG GRUPPE ICH	DU	SONST	SCHAETZFEHLER EIGENE WERTE ICH	DU	SONST
Mittlerer Schätzfehlerbetrag aller Teilnehmer in Prozent pro Sitzung	TEIL NR.	1	15.36	14.29	13.64	26.50	22.36	13.21
	TEIL NR.	2	25.71	19.43	9.50	22.43	22.71	12.79
	TEIL NR.	3	20.07	13.57	8.57	24.00	27.93	11.29

			SCHAETZFEHLERRICHTUNG FUER GRUPPENWERTE ICH +	=	−	DU +	=	−	SONST +	=	−
Anzahl der Teilnehmer, die die Gruppenwerte überschätzten (+), unterschätzten (−), bzw. richtig einschätzten.	TEIL NR.	1	5.	0.	9.	6.	0.	8.	3.	0.	11.
	TEIL NR.	2	2.	0.	12.	10.	0.	4.	3.	0.	11.
	TEIL NR.	3	3.	0.	11.	7.	0.	7.	10.	2.	2.

			SCHAETZFEHLERRICHTUNG FUER EIGENE WERTE ICH +	=	−	DU +	=	−	SONST +	=	−
Anzahl der Teilnehmer, die die eigenen Werte überschätzten (+), unterschätzten (−), bzw. richtig einschätzten.	TEIL NR.	1	4.	2.	8.	2.	2.	10.	8.	6.	0.
	TEIL NR.	2	4.	1.	9.	12.	1.	1.	6.	1.	7.
	TEIL NR.	3	1.	0.	13.	11.	0.	3.	7.	0.	7.

			ANZAHL RICHTIGER RANGURTEILE GRUPPE ICH	DU	SONST	SELBST ICH	DU	SONST	1. TEILN. ICH	DU	SONST
Anzahl der Teilnehmer, deren Urteile die Rangbeziehungen zwischen den ermittelten Werten nicht verletzen.	TEIL NR.	1	7.	3.	1.	6.	5.	6.	1.	2.	1.
	TEIL NR.	2	3.	1.	3.	5.	6.	4.	12.	0.	0.
	TEIL NR.	3	2.	0.	5.	3.	1.	1.	5.	1.	5.

Tab.: 4 Ergebnisse zur Frage: Wieviel Prozent aller Äußerungen formulierte die Gruppe bzw. Sie selbst in dieser Sitzung mit explizitem Selbstbezug (Ich), mit expl. Partnerbezug (Du) und über 'Sonstiges' (Sonst)? Wer sprach am häufigsten in diesen Formen (1. Teilnehmer)?
Gruppe A antwortete viermal nach Sitzungen (Teilen)
Gruppe B antwortete dreimal nach Sitzungen (Teilen)

tionen von Teil zu Teil, die allerdings mit maximal .57 nicht auffällig hoch sind.

f) Ergebnisse der Verhaltensbeobachtung

Tabelle 4 zeigt, daß die Teilnehmer in Gruppe A ihre eigene Leistung richtiger einschätzen als die Leistung ihrer Gruppe. In Gruppe B ist der Schätzfehlerbetrag im Selbsturteil größer als im Gruppenurteil. Die Gruppenleistungen werden in Gruppe A und B extrem häufig unterschätzt. Während in Gruppe A die eigene Leistung etwa genauso häufig über- wie unterschätzt wird, zeigt Gruppe B häufiger Unterschätzungen der eigenen Leistung. Allerdings mag die Schätzfehlerrichtung für Gruppenwerte damit zusammenhängen, daß die tatsächliche Gruppenleistung so hoch liegt, daß eine Unterschätzung wahrscheinlicher ist als eine Überschätzung. Bei den Rangurteilen fällt es beiden Gruppen am leichtesten, jeweils den Teilnehmer zu benennen, der in der untersuchten Sitzung am häufigsten mit explizitem Selbstbezug geredet hat. Ihre eigenen Leistungen schätzen die Teilnehmer nur wenig genauer als die Gruppenleistungen.

Antworten zur Variable 'Reden mit explizitem Selbstbezug'

2.1.1. Alle sechs Trainer formulieren die Hälfte ihrer Beiträge und mehr mit explizitem Selbstbezug. Sie setzen damit für dieses Verhalten einen deutlichen Schwerpunkt.

2.1.2. Die Trainingsteilnehmer aller drei Gruppen formulieren zwischen 31 und 66 % ihrer Äußerungen mit explizitem Selbstbezug. In allen drei Gruppen steigen die Werte der Teilnehmer im Verlauf des Trainings. Es fällt auf, daß die Varianz zwischen den Teilnehmern größer ist als bei den Verlaufswerten der Teilnehmer. Zwischen den

Teilnehmern einer Gruppe zeigen sich verschiedentlich stabile Rollenverteilungen für diese Variable. Die Rangkorrelationen sind zwar signifikant, aber mit maximal .57 nicht sehr hoch.

2.1.3. Bei der Beschreibung von Gruppensitzungen mit der Variablen Reden mit explizitem Selbstbezug zeigen die Teilnehmer in zwei Gruppen die Tendenz, deutlich häufiger die Gruppenleistung zu unterschätzen. Die Urteile über das eigene Redeverhalten sind dagegen ausgeglichener. Der durchschnittliche Schätzfehlerbetrag liegt beim Gruppenurteil höher als beim Urteil über die eigene Leistung. 65 mal erkennen die Teilnehmer das Gruppenmitglied, das in der entsprechenden Sitzung am häufigsten mit explizitem Selbstbezug redete. 39 mal geben sie für ihr eigenes Redeverhalten in dieser Variable den richtigen Rangplatz an; 35 mal den richtigen Rangplatz für die Gruppenleistung.

2.1.4. In Auswertungssitzungen nach Rollenspielen, nonverbalen Übungen bzw. für das gesamte Training, sprechen die Teilnehmer besonders häufig mit explizitem Selbstbezug. Hervorzuheben sind auch einige Sitzungen zum Feedback, in denen vornehmlich mit explizitem Selbstbezug gesprochen wurde. Besonders zu Beginn sprechen die Teilnehmer relativ wenig mit explizitem Selbstbezug, wenn es um theoretische Diskussionen geht oder, wenn sie im Rahmen ihrer Vorstellung auf trainingsfremde Themen kommen. Auffällig sind die niedrigen Werte in einer transferbetonten Sitzung.

2.1.5. In den drei Gruppen korreliert Reden mit explizitem Selbstbezug mit jeweils verschiedenen Variablen. Hohe positive Korrelationen finden sich mit Reden über

Empfinden; eine hohe negative Korrelation mit Reden über Sonstiges.

Interpretation

Wie die Ergebnisse zeigen, sind die Äußerungen in allen drei Gruppen überwiegend Ich-bezogen. Sie dürften sich in diesem Punkt von anderen Schulungsmethoden (Vortrag, Diskussion usw.) wesentlich unterscheiden. Interessant ist die Tatsache, daß die selbsterfahrungszentrierten Gruppen A und B sogar um einige Prozentpunkte unter den Werten der Gruppe C liegen, die mehr als Interaktionstraining im Sinne der Grundlegung arbeitete. Wichtig ist, daß methodisch theoretische Erklärungen der Trainer nicht zu geringeren Werten für expliziten Selbstbezug der Teilnehmer führen. Allerdings wird auch deutlich, daß dieser Selbstbezug sinkt, wenn über berufliche Alltagsprobleme gesprochen wird (vgl. Gruppe A, Teil 1 und 4, Gruppe C, Teil 4). Man sollte prüfen, ob Transfergespräche mit stärkerem Selbstbezug möglich (und u.U. wirksamer) sind. Nützlich wäre auch die Information, ob Teilnehmer mit häufigem Selbstbezug mehr Feedback erhalten und ob die Gruppenmitglieder dabei auf die absolute Zahl selbstbezogener Äußerungen reagieren oder mehr auf die relative Zahl, gemessen an den Beiträgen dieser Person. Zu diesem Zweck bietet sich die Sequenzanalyse an. Sie wurde hier nicht vorgenommen, weil die Datenaufnahme nur jede zweite 5-Sekunden-Einheit erfaßte.
Geht man davon aus, daß die Trainer in den Gruppen sich kontrolliert im Sinne eines Konzepts verhalten, so ist es ihnen gelungen, Reden mit explizitem Selbstbezug zu einem Stilelement ihres Trainings zu machen. Die Gruppe greift dieses Verhalten der Trainer in Trainingsverlauf auf und löst sich nur in den transferorientierten Abschnitten von dieser Verhaltenstendenz. Weiter kann man vermuten: Reden mit explizitem Selbstbezug wirkt selbstverstärkend, und zwar in der Weise, daß sowohl der

Sprecher selbst die Variable länger realisiert als auch andere mit erhöhter Wahrscheinlichkeit in der gleichen Variablen reagieren. Als empirischer Beleg dafür mögen alle Zahlen gelten, die mehr als 50 % Reden mit explizitem Selbstbezug registrieren. In Gruppe A finden sich über vier Teile insgesamt 12 Mitglieder, die bis zu 84,8 % dieser Variablen realisieren. Im Teil 3 werden insgesamt 53,2 % aller Äußerungen mit explizitem Selbstbezug formuliert. In Gruppe B reden 18 Teilnehmer in vier Teilen mehr als 50 % mit explizitem Selbstbezug; in zwei Teilen liegen sogar die Gruppenwerte über 50 %. In Gruppe C finden sich insgesamt 24 Teilnehmer in vier Teilen, die zwischen 50,1 und 77,3 % ihrer Äußerungen mit explizitem Selbstbezug formulieren. In zwei Teilen liegen die Gruppenwerte über 50 %. (In diese Einzelfälle wurden die Trainer nicht mit einbezogen.) Unerwartet ist die Tatsache, daß sich in allen drei Gruppen jeweils eine Sitzung findet, die sich vornehmlich mit Feedback-Prozessen befaßt und Spitzenwerte in Reden mit explizitem Selbstbezug zeigt. Es handelt sich offensichtlich um Sitzungen, in denen die Teilnehmer ihre einzelnen Äußerungen mit explizitem Partnerbezug ausführlich durch selbstbezogene Äußerungen erläutern (vgl. DYER 1972). Insgesamt finden sich hohe Werte in dieser Variablen, vor allem bei der Planung und Auswertung von Trainingsaktivitäten.

2.2. Reden mit explizitem Partnerbezug (Kategorien 3 und 4)

a) Das Verhalten der Trainer (vgl. Tabelle 2 und 5)

Gesamtwerte: Wie Tabelle 2 zeigt, formulieren alle 6 Trainer rund 20 % ihrer Äußerungen mit explizitem Partnerbezug. Unter den 6 Trainern zeigt sich ein Range von 15,64 bis 21,59 %. Innerhalb der Trainerpaare finden sich nur Differenzen von 2 %.

REDEN MIT EXPLIZITEM PARTNERBEZUG IN %

A		TEIL 1	TEIL 2	TEIL 3	AM	SD		TEIL 1	TEIL 2	TEIL 3	TEIL 4	AM	SD
				.64						.63			
PERS.	1	20.24	16.94	23.28	20.15	2.59	1	17.86	18.18	19.44	24.29	19.94	2.58
PERS.	2	22.22	13.85	24.39	20.15	4.55	2	21.82	17.39	14.89	24.84	19.73	3.85
PERS.	3	24.07	19.05	21.05	21.39	2.07	3	21.74	37.50	6.06	24.00	22.32	11.16
PERS.	4	8.56	19.46	21.37	16.46	5.64	4	6.30	11.31	35.71	24.24	19.27	11.30
PERS.	5	28.17	12.82	14.93	18.64	6.79	5	29.63	16.30	8.33	15.38	17.41	7.70
PERS.	6	28.57	28.57	31.88	29.68	1.56	6	27.27	27.37	29.85	34.78	29.82	3.05
PERS.	7	17.89	30.04	38.67	28.87	8.52	7	13.83	26.09	35.00	40.96	28.97	10.22
PERS.	8	10.67	15.35	11.57	12.53	2.03	8	12.50	14.18	11.46	11.86	12.50	1.04
PERS.	9	18.75	29.29	24.92	24.32	4.32	9	20.12	23.68	26.67	26.92	24.34	2.74
PERS.	10	23.62	21.62	20.99	22.08	1.12	10	26.73	20.93	19.35	21.99	22.24	2.76
PERS.	11	13.68	20.36	18.39	17.48	2.80	11	13.10	25.68	13.85	20.95	18.39	5.20
PERS.	12	7.91	7.39	14.02	9.77	3.01	12	7.43	5.11	8.18	17.21	9.48	4.60
PERS.	13	15.87	25.33	18.99	20.05	3.92	13	22.50	19.23	27.27	18.33	21.83	3.50
AM=		18.48	20.00	21.88 §				18.53	20.22	19.66 §	23.52 §		
SD=		6.63	6.63	7.01				7.17	7.84	9.83	7.44		

REDEN MIT EXPLIZITEM PARTNERBEZUG IN %

B		TEIL 1	TEIL 2	TEIL 3	AM	SD		TEIL 1	TEIL 2	TEIL 3	TEIL 4	AM	SD
PERS.	1	9.71	40.83	7.78	19.44	15.15	1	8.92	31.09	27.42	7.48	18.72	10.62
PERS.	2	8.63	28.36	18.92	18.64	8.06	2	6.73	17.74	37.50	18.92	18.97	9.14
PERS.	3	15.00	43.88	20.10	26.33	12.59	3	9.55	46.61	27.07	23.57	26.70	13.23
PERS.	4	17.29	35.39	8.39	20.36	11.23	4	16.09	33.06	23.16	7.89	20.05	9.25
PERS.	5	9.38	29.23	9.92	16.17	9.23	5	10.58	14.42	20.54	7.69	13.31	4.81
PERS.	6	23.11	38.12	10.60	23.94	11.25	6	22.37	43.47	20.49	9.86	24.04	12.17
PERS.	7	16.79	24.90	12.14	17.94	5.27	7	11.89	26.73	30.52	8.51	19.41	9.39
PERS.	8	11.00	31.65	8.64	17.10	10.34	8	6.55	29.82	26.96	7.81	17.79	10.66
PERS.	9	16.46	41.23	11.24	22.98	13.08	9	12.97	38.69	22.27	10.07	20.99	11.16
PERS.	10	18.63	33.66	16.54	22.94	7.63	10	17.96	30.16	24.51	14.53	21.79	6.02
PERS.	11	17.22	25.52	22.48	21.74	3.43	11	17.78	21.74	23.81	27.12	21.36	2.21
PERS.	12	14.49	21.97	11.18	16.53	4.40	12	12.18	21.32	26.21	8.00	16.93	7.20
PERS.	13	28.27	42.74	24.04	31.68	8.01	13	22.79	41.96	44.87	20.43	32.52	10.98
PERS.	14	30.00	25.15	17.20	24.12	5.27	14	25.66	29.14	23.66	17.46	23.98	4.24
AM=		16.99§§	33.05§§	14.23				14.43§§	30.42	26.71§§	13.17		
SD=		6.31	7.16	5.32				5.91	9.38	6.04	5.87		

REDEN MIT EXPLIZITEM PARTNERBEZUG IN %

C		TEIL 1	TEIL 2	TEIL 3	AM	SD		TEIL 1	TEIL 2	TEIL 3	TEIL 4	AM	SD
				.56									
PERS.	1	17.49	21.18	14.74	17.80	2.64	1	22.08	15.41	31.16	8.09	19.19	8.50
PERS.	2	22.03	22.46	16.26	20.25	2.83	2	20.75	20.29	29.61	12.24	20.72	6.15
PERS.	3	16.06	28.40	13.48	19.31	6.51	3	15.15	17.79	50.88	13.48	24.32	15.41
PERS.	4	15.76	19.91	19.95	18.54	1.97	4	16.12	18.64	22.64	11.41	17.21	4.07
PERS.	5	18.47	15.23	14.96	16.22	1.59	5	21.56	10.67	23.58	10.79	16.65	5.96
PERS.	6	14.37	14.88	13.16	14.14	0.72	6	15.33	9.62	17.89	9.26	13.02	3.70
PERS.	7	23.03	21.21	24.78	22.00	2.03	7	17.27	19.52	28.00	29.17	23.49	5.17
PERS.	8	19.47	20.45	16.47	18.80	1.69	8	21.30	17.46	22.73	15.26	19.19	2.97
PERS.	9	10.67	21.89	16.15	16.23	4.58	9	9.26	19.64	28.03	12.24	17.29	7.24
PERS.	10	20.75	26.75	18.51	22.01	3.47	10	18.51	27.31	21.46	21.71	22.25	3.18
PERS.	11	18.97	11.96	21.24	17.39	3.95	11	18.28	15.12	15.91	22.18	17.87	2.75
PERS.	12	25.51	24.93	20.88	23.77	2.06	12	21.87	27.90	28.26	17.74	23.93	4.40
AM=		18.30	20.77 §	17.55				18.12	18.28§§	26.68§§	15.30		
SD=		3.68	4.65	3.40				3.63	5.27	8.57	6.00		

Tab.15 Reden mit explizitem Partnerbezug als % der registrierten Redeeinheiten für jeden Teilnehmer (Pers. 1+2= Trainer) und drei Trainingsdrittel bzw. vier Trainingsviertel. Arithmetisches Mittel (AM) und Standardabweichung (SD) aller Prozentwerte pro Teil (Spalte) und pro Person über alle Trainingsteile (Zeile). Signifikante Unterschiede zwischen Teilen (§§=1%; §=5%). Werte zwischen den Spalten weisen auf sign. Rangkorrelationen zwischen Teilnehmern für diese Variables

Trainingsdrittel:

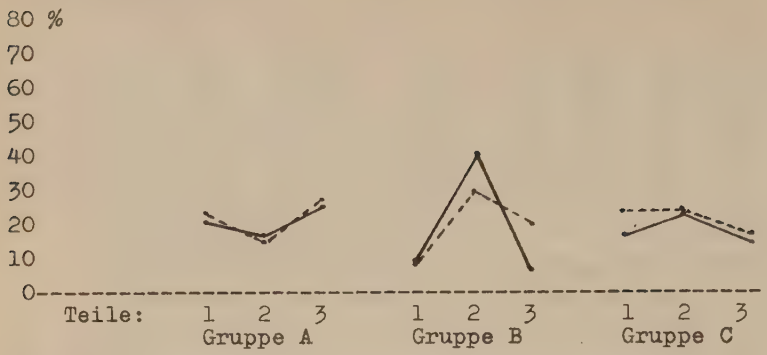


Abb. 6: Traineräußerungen mit explizitem Partnerbezug als Prozent der von ihnen registrierten Redeeinheiten pro Trainingsdrittel (zwei Trainer pro Gruppe)

Die Verlaufswerte der Trainer in den Gruppen A und C schwanken mit 4,5 % sehr gering, in Gruppe B liegen sie dagegen zwischen 7,7 und 40,8 %. Innerhalb der Trainerpaare sind nur die Differenzen in Gruppe B bemerkenswert mit maximal 12 %. In Gruppe B und C verlaufen die Trainerwerte parallel zu den Gruppenwerten. In Gruppe A steigen die Gruppenwerte zum zweiten Drittel an, die Trainerwerte dagegen nicht. Sieht man von größeren Schwankungen in Gruppe B ab, so verhalten sich die Trainer in dieser Variablen sehr konstant.

b) Die Gruppenwerte (vgl. Tabelle 2 und 5)

Gesamtwerte: Nach Tabelle 2 liegen die Gruppenwerte bei 20 % für Reden mit explizitem Partnerbezug. In Gruppe A und B liegen die Werte ohne Trainer berechnet, niedriger, in Gruppe C etwas höher.

Trainingsdrittel:

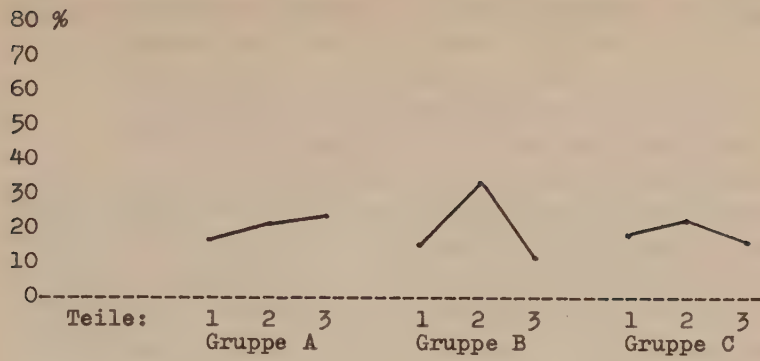


Abb. 7: Gruppenwerte für Reden mit explizitem Partnerbezug als Prozent der registrierten Redeeinheiten pro Trainingsdrittel

In Gruppe A und C schwanken die Verlaufswerte mit durchschnittlich 2 % denkbar gering. Nur eine Differenz von Teil 2 zu Teil 3 in Gruppe C ist signifikant mit einem Unterschied von gut 3 %. In Gruppe B verdoppeln sich die Werte zu Teil 2 und halbieren sich nach Teil 3. Beide Unterschiede sind sehr signifikant. Während Gruppe B und C ihr Maximum im mittleren Drittel erreichen, steigen die Werte in Gruppe A stetig bis zum dritten Teil.

c) Beziehungen zwischen Sitzungsinhalten und Reden mit explizitem Partnerbezug (vgl. Tabelle 12, 13 und 14)

In Gruppe A werden maximal 30,5 % aller Äußerungen mit explizitem Partnerbezug formuliert, und zwar in den Sitzungen 16, bei der Feedback-Übung 'Wie verhält sich X in Situation Y?', in Sitzung 21, als es um die Planung eines Nachtreffens geht und Sitzung 23, als sich zwischen zwei Personen ein Streit entwickelt. In Gruppe B werden über alle Sitzungen maximal 47,1 % aller Äußerungen mit explizitem Partnerbezug formuliert, und zwar in Sitzung 9, bei Rollenspielen zum Konfliktverhalten, in Sitzung 14, beim 'Schuhspiel' zur Frage: 'Wie kann man affektive

Äußerungen empfängerzentriert formulieren?', und in Sitzung 15, in der weitere Erläuterungen zum 'Schuhspiel' und die Auswertung eines Rollenspiels durchgeführt werden. In Gruppe C werden über alle Sitzungen maximal 34,8 % aller Äußerungen mit explizitem Partnerbezug formuliert, und zwar in den Sitzungen 11, als die Teilnehmer sich gegenseitig nonverbal darstellen, und in den Sitzungen 19 und 20, als zwei Teilnehmer einen Konflikt vor der Gruppe austragen.
Die wenigsten Äußerungen mit explizitem Partnerbezug finden sich in Gruppe A mit durchschnittlich 8,9 % in Sitzung 1 und 18, als es um die Planung und allgemeine Verfahrensregeln für das Training geht, und in Sitzung 7, bei zwei Unterrichtslehrproben. In Gruppe B finden sich Minimalwerte von 6,3 % Reden mit explizitem Partnerbezug, in den Sitzungen 2 und 3, in denen sich die Gruppenmitglieder einander vorstellen, wobei immer wieder trainingsfremde Lieblingsthemen größeren Platz einnehmen, und in Sitzung 21, in der vor einem Vidio-Gerät über die Einladung einer anderen Gruppe diskutiert wird.
In Gruppe C liegen die geringsten Werte für Äußerungen mit explizitem Partnerbezug bei 3,6 %, und zwar in den Sitzungen 10, als allgemeine Feedback-Kriterien erarbeitet werden, in Sitzung 29, als ein Gespräch mit einem Behördenvertreter vorbereitet wird, und in Sitzung 34, bei den Überlegungen zur Arbeit nach dem Training. Die Standardabweichungen liegen mit 7,3, 11,1 und 7,7 Prozentpunkten in allen drei Gruppen niedriger als für die Variable Reden mit explizitem Selbstbezug.

d) Beziehung der Variablen Reden mit explizitem Partnerbezug zu anderen Variablen

In allen drei Gruppen korrelieren Äußerungen mit explizitem Partnerbezug negativ mit Reden über Sonstiges.
In Gruppe B findet sich zusätzlich eine positive Korrelation von .60 mit Reden über Verhalten, in Gruppe C eine relativ hohe Korrelation von .71ss mit Reden über Empfinden.

e) Die Teilnehmer im einzelnen (vgl. Tabelle 2 und 5)

Gesamtwerte: Die Teilnehmer unterscheiden sich nur geringfügig innerhalb ihrer Gruppen:

Range Gruppe A 10,0 - 30,8 %
Range Gruppe B 12,8 - 31,5 %
Range Gruppe C 14,4 - 23,8 %

Trainingsdrittel: Über drei Teile verdoppeln 16 Teilnehmer ihre Äußerungen mit explizitem Partnerbezug, drei Teilnehmer verdreifachen diesen Redeanteil sogar. Insgesamt steigern vier Teilnehmer kontinuierlich ihre Werte vom ersten zum dritten Teil; drei Teilnehmer zeigen kontinuierlich sinkende Werte für Reden mit explizitem Partnerbezug. In Gruppe B sind die Verlaufsschwankungen deutlich größer als in Gruppe A und C. Fünf Teilnehmer und ein Trainer zeigen zweistellige Standardabweichungen. Dagegen liegen die maximalen Standardabweichungen in Gruppe A bei 8,5 und in Gruppe C bei 6,5 Prozentpunkten. Die Verlaufsschwankung ist in Gruppe B größer als die Standardabweichung zwischen den Teilnehmern, in Gruppe A und C liegt dagegen die mittlere Standardabweichung zwischen den Teilnehmern höher als zwischen den Trainingsabschnitten. Nur in zwei von neun Möglichkeiten zeigen die Teilnehmer einer Gruppe untereinander stabile Reaktionstendenzen in dieser Variablen, die Rangkorrelationen von Teil zu Teil liegen mit .64ss und .56s relativ hoch.

Trainingsviertel: Über vier Teile wird noch stärker deutlich, daß die Unterschiede zwischen den Teilnehmern relativ konstant und gering sind. Die Verlaufsschwankungen dagegen (Situationsabhängigkeit) machen sich noch deutlicher bemerkbar. Neun Teilnehmer in allen Gruppen zeigen Standardabweichungen größer 10 %. Nur von Teil 3 nach Teil 4 zeigen sich in Gruppe A stabile Reaktionstendenzen mit einer Rangkorrelation von .63s.

f) Ergebnisse der Verhaltensbeobachtung (vgl. Tabelle 4)

Während in Gruppe A die Teilnehmer ihre eigene Leistung genauer einschätzen als die Gruppenleistung, ist der durchschnittliche Schätzfehler in Gruppe B für die Gruppenleistung geringer als für die Eigenleistung. Insgesamt liegen die durchschnittlichen Fehlerbeträge niedriger als bei der Beurteilung von Reden mit explizitem Selbstbezug. In beiden Gruppen zeigt sich kein ausgesprochener Hang zum Über- bzw. Unterschätzen, sowohl bei dem Urteil über die Gruppenleistung als auch beim Urteil über die eigene Leistung. Allerdings beurteilen die Teilnehmer die eigene Leistung am häufigsten richtig. Das bestätigt sich auch, wenn man die Urteile auf ihre Ranggenauigkeit prüft: In zwei Gruppen finden sich 28 richtige Rangurteile.

Antworten zur Variable 'Reden mit explizitem Partnerbezug'

2.2.1. Alle sechs Trainer formulieren durchschnittlich 20 % ihrer Äußerungen mit explizitem Partnerbezug. Dieser Wert ist auffällig stabil.

2.2.2. Die Teilnehmer formulieren zwischen 10 und 31,5 % ihrer Äußerungen mit explizitem Partnerbezug. In allen drei Gruppen finden sich signifikante Veränderungen dieses Verhaltens im Trainingsverlauf.

2.2.3. In beiden Gruppen verschätzen sich die Teilnehmer durchschnittlich geringer, wenn sie die eigenen und Gruppenwerte für Reden mit explizitem Partnerbezug bestimmen sollen. Es zeigen sich keine systematischen Tendenzen zum Über- bzw. Unterschätzen der Werte. Es fällt auf, daß die Teilnehmer besonders bei der Beurteilung des eigenen Redeverhaltens häufig fehlerfrei urteilen.

2.2.4. Reden mit explizitem Partnerbezug findet sich besonders häufig in 'geplanten' Feedback-Sitzungen. Durchgängig hoch liegen die Werte allerdings auch, wenn es zwischen Teilnehmern zu Konflikten kommt, die vor der Gruppe ausgetragen werden, sei es indirekt im Rollenspiel oder direkt. Die niedrigsten Werte finden sich zum Trainingsanfang, bei der Programmplanung oder abstrakt theoretischen Erörterungen. Allerdings finden sich auch geringe Werte in einer Transferdiskussion.

2.2.5. In allen drei Gruppen korreliert Reden mit explizitem Partnerbezug signifikant negativ mit Reden über Sonstiges. In Gruppe B korreliert es .60s mit Reden über Verhalten, in Gruppe C .71ss mit Reden über Empfinden.

2.2.6. In allen drei Gruppen reden die Teilnehmer doppelt so häufig mit explizitem Selbstbezug wie mit explizitem Partnerbezug. Die Unterschiede zwischen den Teilnehmern in Variable 1 sind durchweg doppelt so hoch wie in Variable 2. Sitzungen, in denen viel mit explizitem Partnerbezug gesprochen wurde, zeigen auch hohe Werte für Reden mit explizitem Selbstbezug; das Umgekehrte ist nicht der Fall. In Gruppe A und C sind die Verlaufsschwankungen für Reden mit explizitem Selbstbezug größer, in Gruppe B dagegen die Verlaufsschwankungen für Reden mit explizitem Partnerbezug.

Interpretation

Die vorgelegten Daten können den Leser je nach seinen Interessen zu eigenen Interpretationen anregen. Mir scheinen u.a. folgende Ergebnisse bemerkenswert:
Wie die empirische Kontrolle der Variable Reden mit explizitem Partnerbezug zeigt, unterscheidet sich die Trainingspraxis der drei Gruppen nicht systematisch, weder in den Gesamtwerten noch im Verlauf. Wie die

Analyse der Einzelsitzungen zeigt, liegen die Werte zu Beginn und am Ende besonders niedrig und gerade dort hoch, wo im Sinne der Beziehungsklärung gearbeitet wurde (Schuhspiel in Gruppe A und B). Transferdiskussionen kovariieren auch mit geringen Werten in dieser Variable. Im Sinne der Vermutungen (vgl. Kapitel V 1) zeigt sich ein deutlicher Überhang an Äußerungen mit explizitem Selbstbezug. Rein quantitativ ist damit für alle drei Gruppen eine Art Psychoterror (kontinuierliche Änderungsaufforderungen an andere) nicht nachweisbar. Allerdings machen die Zahlen deutlich, daß Feedback-Verhalten relativ spärlich gegenüber Reden mit explizitem Selbstbezug geübt wird. Die Minimalwerte über alle kontrollierten Gruppensitzungen sind kleiner 10 %. Wie in den Relevanzüberlegungen unterstellt, zeigt sich eine positive Korrelation zwischen Reden über sich selbst und Reden mit explizitem Partnerbezug. Dabei finden sich für hohe Werte der Variablen zwei häufiger hohe Werte in eins als umgekehrt. Die Produkt-Moment-Korrelationen zwischen beiden sind mit .45 relativ unbedeutend. Trotzdem gibt es offensichtlich zwei Strategien, Reden mit explizitem Selbstbezug zu fördern: Die Variable wirkt selbstverstärkend an sich und wird provoziert durch Äußerungen mit explizitem Partnerbezug. Die Variable 2 wirkt dagegen weder unter den Teilnehmern noch im Redefluß eines Teilnehmers besonders selbstverstärkend. Sie wird durch Variable 1 schwächer gefördert.

Interessant ist die Tatsache, daß einige Sitzungen mit Feedback-Übungen nicht mehr als 30 % Äußerungen mit explizitem Partnerbezug erbringen. Dies wird zum einen daran liegen, daß sich die Angesprochenen mit den erhaltenen Informationen auseinandersetzen,und zwar indem sie mit explizitem Selbstbezug reden. Andererseits steht zu vermuten, daß die Teilnehmer einer Reihe spezieller Feedback-Varianten bevorzugen, z.B. 'direkte Bewertung' und 'direkte Expression' (vgl. DYER 1972). Schließlich ist

denkbar, daß die Teilnehmer mehr Zeit darauf verwenden, ihre mitgeteilten Eindrücke durch Reden mit explizitem Selbstbezug zu erklären und zu begründen, als für die Beschreibung der Eindrücke selbst. Insgesamt muß man zur Kenntnis nehmen, daß in den drei hier untersuchten Trainingsgruppen Reden mit explizitem Selbstbezug ungleich stärker im Vordergrund stand, als Reden mit explizitem Partnerbezug. Für diese Beziehung konnte ich keine weiteren empirischen Belege in der Literatur finden. Obwohl dieses Ergebnis einigermaßen plausibel wirkt, ist es durchaus ambivalent. Nach der Untersuchung von W. SCHÄUBLE (in Vorbereitung) reden Lehrer im Unterricht relativ selten mit explizitem Selbstbezug. Es lohnt sich daher, dieses didaktisch relevante Verhalten zu trainieren. Andererseits finden sich häufiger z.T. destruktive Äußerungen mit explizitem Partner (= Schüler) -Bezug. Deshalb ist durchaus auch ein intensives Training von Reden mit explizitem Partnerbezug gerade unter dem in Kapitel III herausgestellten Vermittlungsaspekt notwendig.

2.3. Ergebnisse zur Variablen 'Reden über Empfinden' (Kategorien 1, 3 und 5)

a) Das Verhalten der Trainer (vgl. Tabelle 2 und 6)

Gesamtwerte: Wie Tabelle 2 zeigt, liegen die Werte der Trainer in Gruppe A und B zwischen 53,1 und 74,4 %, die Trainer der Gruppe C dagegen zwischen 23,0 und 30,1 %. In dieser Variablen verhalten sich die Trainer der gleichen Gruppe relativ ähnlich; der Unterschied zwischen den Trainerpaaren ist allerdings beachtlich.

REDEN UEBER EMPFINDEN IN%

A		TEIL 1	TEIL 2	TEIL 3	AM	SD		TEIL 1	TEIL 2	TEIL 3	TEIL 4	AM	SD
									.66	.88			
PERS.	1	63.10	83.87	61.21	69.39	10.27	1	67.86	78.79	75.93	57.06	69.91	8.43
PERS.	2	52.78	80.00	42.68	58.49	15.76	2	54.55	67.39	76.60	41.18	59.93	13.36
PERS.	3	46.32	71.43	63.16	60.29	10.46	3	50.00	62.50	66.67	62.00	60.29	6.21
PERS.	4	24.46	58.92	48.72	44.03	14.45	4	26.89	45.70	52.11	44.44	42.29	9.35
PERS.	5	74.65	53.85	52.24	60.24	10.21	5	74.07	53.78	52.08	51.79	59.43	9.04
PERS.	6	28.57	65.87	46.38	46.94	15.23	6	40.91	60.00	59.70	41.30	50.48	9.37
PERS.	7	47.15	69.53	56.89	57.86	9.16	7	45.74	70.19	66.87	51.20	58.50	10.28
PERS.	8	29.03	55.08	44.82	42.98	10.71	8	33.67	43.54	45.82	48.81	42.91	5.76
PERS.	9	42.19	49.37	52.97	48.16	4.47	9	45.12	57.89	36.36	53.50	48.22	8.24
PERS.	10	56.69	58.30	48.09	54.36	4.48	10	57.43	60.70	56.77	42.41	54.33	7.04
PERS.	11	52.63	73.64	58.62	60.64	7.40	11	53.57	66.22	70.77	56.76	61.83	6.95
PERS.	12	33.33	42.80	51.14	42.42	7.27	12	32.43	42.61	46.54	49.77	42.84	6.52
PERS.	13	41.27	63.86	49.05	51.39	9.37	13	47.50	57.69	50.00	49.33	51.13	3.90
AM=		45.55 $$	63.35 $$	51.99				48.43 $$	59.46	58.17 $$	49.97		
SD=		14.06	11.38	6.10				13.01	10.15	11.99	6.20		

REDEN UEBER EMPFINDEN IN%

B		TEIL 1	TEIL 2	TEIL 3	AM	SD		TEIL 1	TEIL 2	TEIL 3	TEIL 4	AM	SD
			.59								.66		
PERS.	1	66.29	69.17	77.25	70.90	4.64	1	64.97	66.22	78.23	74.77	71.04	5.61
PERS.	2	81.29	79.70	75.68	72.22	9.15	2	79.81	69.35	67.50	75.68	73.08	4.93
PERS.	3	40.00	65.47	65.69	57.05	12.06	3	37.13	61.86	62.41	68.57	57.49	12.05
PERS.	4	29.91	45.51	41.03	38.81	6.56	4	29.29	33.87	44.74	42.98	37.72	6.38
PERS.	5	35.16	62.31	62.81	53.42	12.92	5	30.16	52.88	65.18	61.54	52.44	13.62
PERS.	6	40.34	57.50	54.06	50.63	7.41	6	39.73	44.74	60.66	50.70	48.96	7.79
PERS.	7	32.10	67.07	62.86	54.01	15.59	7	28.35	58.06	74.03	59.57	55.00	16.60
PERS.	8	40.33	61.87	55.56	52.59	9.04	8	36.07	56.14	63.48	54.25	52.98	10.21
PERS.	9	41.98	45.02	57.03	48.01	6.50	9	38.92	44.22	59.44	51.80	48.60	7.76
PERS.	10	43.14	53.66	53.85	50.21	5.00	10	38.35	49.21	54.90	56.98	49.86	7.23
PERS.	11	51.65	63.54	53.49	56.23	5.23	11	46.67	64.13	57.14	55.77	55.93	6.22
PERS.	12	40.10	68.94	63.16	57.40	12.46	12	36.54	64.47	67.59	63.20	57.95	12.46
PERS.	13	35.60	58.87	56.73	50.40	10.50	13	35.29	61.96	67.95	55.91	50.28	12.63
PERS.	14	52.50	61.09	64.09	52.55	6.94	14	53.10	52.98	60.22	49.21	53.87	3.98
AM=		43.03 $$	59.98	58.80 $$				42.45 $$	54.29 $$	63.10 $$	58.78 $$		
SD=		13.51	7.31	9.87				14.01	13.13	7.95	9.05		

REDEN UEBER EMPFINDEN IN%

C		TEIL 1	TEIL 2	TEIL 3	AM	SD		TEIL 1	TEIL 2	TEIL 3	TEIL 4	AM	SD
										.69			
PERS.	1	26.01	32.65	30.22	29.63	2.74	1	31.17	26.03	39.53	26.86	30.90	5.35
PERS.	2	31.39	25.15	14.03	23.52	7.18	2	31.70	25.80	32.14	6.87	24.14	10.28
PERS.	3	34.14	42.60	19.86	32.87	9.57	3	38.89	38.65	38.60	19.86	34.00	8.16
PERS.	4	25.45	46.46	28.72	33.55	9.23	4	25.00	41.53	43.84	19.02	32.35	10.58
PERS.	5	30.18	33.11	34.19	32.49	1.69	5	21.56	37.08	46.91	17.99	33.38	15.36
PERS.	6	32.93	40.08	21.05	31.36	7.85	6	32.85	35.58	41.05	14.81	31.07	9.84
PERS.	7	45.36	46.21	41.59	44.39	2.01	7	46.99	44.29	50.00	22.92	41.05	10.66
PERS.	8	37.29	43.12	20.36	33.59	9.65	8	37.55	42.33	41.67	18.83	35.09	9.57
PERS.	9	25.10	30.94	15.69	23.89	6.31	9	26.16	27.50	25.48	13.64	23.19	5.57
PERS.	10	23.55	39.92	27.48	30.32	6.98	10	22.98	32.60	39.73	22.86	29.54	7.09
PERS.	11	34.87	29.65	25.07	26.87	5.94	11	34.95	24.42	40.91	18.83	29.77	8.66
PERS.	12	34.76	40.06	31.59	35.47	3.49	12	30.91	44.20	44.35	22.26	35.43	9.36
AM=		31.92 $	36.75 $$	25.82 $				31.72	35.00 $$	41.19 $$	18.73 $$		
SD=		4.07	7.90	7.71				6.99	7.21	7.54	4.98		

Tab.16 Reden über 'Empfinden' als % der registrierten Redeeinheiten für jeden Teilnehmer (Pers. 1+2= Trainer) und drei Trainingsdrittel bzw. vier Trainingsviertel.
Arithmetisches Mittel (AM) und Standardabweichung (SD) aller Prozentwerte pro Teil (Spalte) und pro Person über alle Trainingsteile (Zeile). Signifikante Unterschiede zwischen Teilen (ss=1%; s=5%). Werte zwischen Spalten weisen auf sign. Rangkorrelationen zwischen Teilnehmern für diese Variable.

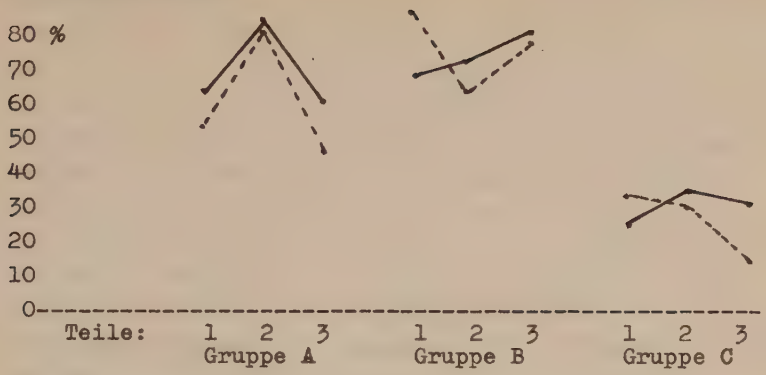


Abb. 8: Traineräußerungen über 'Empfinden' als Prozent der von ihnen registrierten Redeeinheiten pro Trainingsdrittel (zwei Trainer pro Gruppe)

Die Unterschiede im Trainingsverlauf sind für die Trainer der Gruppe A am größten (Range zwischen 42,6 und 80 %). Die Trainer in Gruppe C zeigen mit 2,7 bzw. 7,1 Prozentpunkten die geringsten Standardabweichungen. Bis auf einen Fall liegen die Trainerwerte in Gruppe A und B höher als in Gruppe C. Während die Trainerwerte in Gruppe A und C im mittleren Drittel ihr Maximum erreichen, liegt das Maximum für die Trainer in Gruppe B im letzten Drittel. Die Differenzen zwischen den Trainern einer Gruppe reichen von 2 - 19 %.

b) Die Gruppenwerte (vgl. Tabelle 2 und 6)

Gesamtwerte: Wie Tabelle 2 zeigt, gelten 53 % der Äußerungen in Gruppe A und B emotionalen Inhalten. Gruppe C spricht mit 31,7 % deutlich seltener über Empfinden. In allen drei Gruppen sinken diese Werte, wenn man die Traineräußerungen nicht berücksichtigt: Die Differenz von fast 4 % ist dabei in den Gruppen A und B bemerkenswert, wenn man an den relativ geringen Redeanteil der Trainer denkt.

Trainingsdrittel:

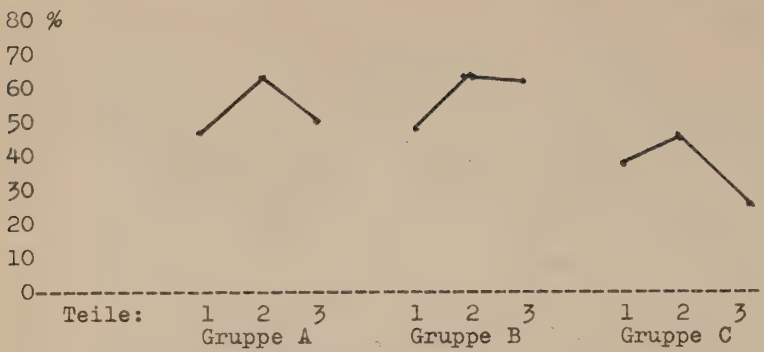


Abb. 9: Gruppenwerte für Reden über 'Empfinden' als Prozent der registrierten Redeeinheiten pro Trainingsdrittel

In allen drei Gruppen steigen die Werte von Teil 1 zu Teil 2 signifikant und sinken nach Teil 3 (in Gruppe A und C sehr signifikant). In Gruppe B liegen die Schlußwerte signifikant über dem ersten Drittel, in Gruppe C signifikant darunter.

c) Beziehung zwischen Sitzungsthemen und Reden über Empfinden

In Gruppe A finden sich Sitzungen mit bis zu 70 % aller Äußerungen als Reden über Empfinden. Zum Beispiel in Sitzung 9 als über die Wirkung von Zustimmung, Ablehnung und Blamage vor der Gruppe gesprochen wird; in Sitzung 10, als die ersten drei Tage des Trainings ausgewertet werden und über die Änderungsbereitschaft der Teilnehmer gesprochen wird, sowie in Sitzung 11, als die Teilnehmer einen selbst entwickelten Fragebogen auswerten über ihr Befinden in der vorigen Sitzung. In Gruppe B werden maximal 69 % aller Äußerungen über Empfinden formuliert, und zwar in den Sitzungen 12, 15 und 19. Im einzelnen ging es dabei um Vergleiche mit der parallel tagenden Trainingsgruppe; darum, ob sich die Teilnehmer duzen wollen,

um die Auswertung des Schuhspiels und eines anderen Rollenspiels, sowie um Erfahrungen mit nonverbalen Übungen. In Gruppe C formulieren die Teilnehmer maximal 63 % aller Äußerungen über Empfinden, und zwar in den Sitzungen 8, 18 und 20. Inhaltlich wird darin über die Wirkung des Schweigens auf die einzelnen Teilnehmer gesprochen, über Kommunikationsmängel, die am Vortag aufgetreten sind und ihre Bewertung, sowie über nonverbale Übungen und ihre Bedeutung für die Teilnehmer. In Sitzung 20 erläutert eine Person die spezifischen Hintergründe für ihr Verhalten in der Gruppe.
Sitzungen, in denen Gruppe A am wenigsten über Empfinden spricht, erreichen immerhin noch Werte von 21 %. So z.B. in Sitzung 2, als über die Entstehungsbedingungen von Aggressionen theoretisiert wird, in Sitzung 7, bei zwei Unterrichtslehrproben und in Sitzung 16, als Verhaltensmöglichkeiten in Feedback-Situationen und bei Wutausbrüchen in Schulklassen diskutiert werden. In Gruppe B finden sich Sitzungen, in denen keine einzige 5-Sekunden-Einheit als Reden über Empfinden klassifiziert wurde. Die niedrigsten Werte liegen in den ersten drei Sitzungen, als über die Trainingsorganisation gesprochen wird und sich Teilnehmer vorstellen, wobei sie auf trainingsfremde Lieblingsthemen kommen. In Gruppe C liegen die niedrigsten Werte für Reden über Empfinden bei 10 %, und zwar in der ersten Sitzung, als es vornehmlich um organisatorische Fragen geht, in Sitzung 29, als ein Gespräch mit einem Behördenvertreter vorbereitet wird, und in Sitzung 34, als es um Zielsetzungen für zu Hause geht. Insgesamt liegen die Standardabweichungen für dieses Verhalten relativ hoch, und zwar in Gruppe A mit 11,3 %, in Gruppe B 14,1 % und in Gruppe C 14,0 %.

d) Korrelative Zusammenhänge zwischen Reden über Empfinden und anderen Variablen

In Gruppe A und C finden sich bemerkenswert hohe Korrelationen zwischen Reden über Empfinden und Reden mit explizitem Selbstbezug (.81ss, .64ss). In Gruppe B und C korreliert Reden über Empfinden signifikant negativ mit Reden über Sonstiges (-.55s, -.69ss). In Gruppe C korreliert Reden über Empfinden .71ss mit Reden mit explizitem Partnerbezug.

e) Die Werte der Teilnehmer im einzelnen

Gesamtwerte: Zwischen den Gruppenmitgliedern finden sich folgende Extremwerte:

Range Gruppe A 39,1 - 61,9 %
Range Gruppe B 37,2 - 55,8 %
Range Gruppe C 23,2 - 45,0 %

Trainingsdrittel: Zehn Personen aller drei Gruppen zeigen im Trainingsverlauf Standardabweichungen größer 10 %. In den Gruppen A und B sind die Unterschiede zwischen den Teilen größer bzw. gleich den Differenzen zwischen den Teilnehmern; in Gruppe C liegen die Unterschiede zwischen den Teilnehmern deutlich höher als zwischen den Trainingsabschnitten. Sieben Personen steigern ihren Anteil stetig, zwei vermindern ihn kontinuierlich von Drittel zu Drittel.

Trainingsviertel: Insgesamt 12 Personen verdoppeln bzw. halbieren den Redeanteil über Empfinden. Viermal über alle Gruppen bleiben die Gruppenrangreihen in dieser Variable stabil. Die Rangkorrelationen schwanken zwischen .66 und .88. Fast ein Drittel der Teilnehmer zeigt im Verlauf Standardabweichungen über 10 %. Zwischen den Mitgliedern sind die Unterschiede in Gruppe A und B deutlich größer.

Antworten zur Variable 'Reden über Empfinden'

2.3.1. Die Trainer der Gruppen A und B formulieren die Hälfte bzw. dreiviertel ihrer Äußerungen über Empfinden, in Gruppe C durchschnittlich 30 %. Einen deutlichen Schwerpunkt im Reden über Empfinden setzen damit die Trainer der Selbsterfahrungskonzepte.

2.3.2. Die Teilnehmer in Gruppe A und B formulieren 53 % ihrer Äußerungen über Empfinden, in Gruppe C sprechen sie mit 31,7 % deutlich weniger über Empfinden. Alle drei Gruppen zeigen signifikante Veränderungen. Die Werte in den mittleren Teilen liegen am höchsten. Die Rangreihen zwischen den Gruppenmitgliedern bleiben viermal stabil.

2.3.3. Maximale Werte für Reden über Empfinden zeigen sich in Sitzungen über die Bewertung von Rollenspielen, nonverbalen Übungen bzw. des Gruppenverlaufs, und zwar sowohl für einzelne Teilnehmer wie für die ganze Gruppe. Die niedrigsten Werte finden sich in Sitzungen über theoretische Themen, organisatorische und planerische Probleme bzw. Verhaltensalternativen.

2.3.4. Die höchsten korrelativen Zusammenhänge finden sich zwischen Reden über Empfinden und Reden mit explizitem Selbstbezug. In allen drei Gruppen korreliert Reden über Empfinden negativ mit Reden über Sonstiges. In allen Gruppen finden sich mehrere Sitzungen, in denen mehr als 50 % aller Äußerungen als Reden über Empfinden klassifiziert wurden.

Interpretation

Je nach Interesse können die Ergebnisse zu verschiedenen Interpretationen anregen. Im Kontext dieser Arbeit ist folgendes interessant:
Wie nach den theoretischen Vorüberlegungen zu erwarten war, trennen sich an dieser Variablen deutlich die verschiedenen Konzepte: Die Trainingsgruppen, die ihren Schwerpunkt auf personorientierter Selbsterfahrung haben, befassen sich in mehr als 50 % ihrer Äußerungen mit Empfinden, Werten usw. In der Gruppe, die einem Interaktionstraining am nächsten kommt, werden nur 31,7 % der Äußerungen über Empfinden formuliert. Weiter wird deutlich, daß solche Äußerungen selbstverstärkend wirken, ähnlich wie Aussagen mit explizitem Selbstbezug. Die Werte der Variablen Reden über Empfinden liegen sowohl als Gruppenwerte wie als individuelle Werte häufig über 50 %. Man muß daher damit rechnen, daß nicht nur die einzelnen Teilnehmer längere Zeit Empfindensäußerungen widmen, sondern daß auch die Teilnehmer untereinander auf diese Variable häufiger reagieren. Interessanterweise greifen besonders hohe Trainerleistungen in dieser Variablen nicht auf die Gruppe über: In Gruppe A, Teil 2 liegen die Trainerwerte um 20 % über den Gruppenwerten, in Gruppe B, Teil 1 um 25 % darüber. Praxisrelevant ist die Tatsache, daß Äußerungen über Empfinden in erster Linie mit Ich-Aussagen korrelieren (in Gruppe A .90ss, in Gruppe B .66ss, in Gruppe C .64ss). Weiter zeigen sich signifikante Korrelationen in Gruppw C zwischen Reden über Empfinden und Aussagen mit explizitem Partnerbezug .71ss und Gruppe B .55s. Für Gruppe C zeigt sich eine hohe negative Korrelation zwischen Äußerungen über Empfinden und über Sonstiges -.69ss. Insgesamt legen die Daten zu dieser Variablen nahe, daß die Werte weder innerhalb einer Person noch innerhalb der Gruppen über unterschiedliche Trainingssituationen hinweg zu unbedeutenden Mittelwerten zusammenschrumpfen. Gruppen

wie Einzelpersonen haben in dieser Variablen deutliche Schwerpunkte. Zusätzlich ist interessant, daß die Gruppe mit den höchsten Werten in dieser Variable als erste und am ausgiebigsten nonverbale Übungen durchgeführt hat. Das unterschiedliche Trainerverhalten ist vermutlich ausschlaggebend dafür, daß auch die Teilnehmer in Gruppe A und B häufiger, in Gruppe C dagegen seltener über Empfinden sprachen. Nach Beruf und Alter gibt es jedenfalls keine Hinweise für systematische Unterschiede zwischen allen drei Gruppen, die für diesen Unterschied verantwortlich sein könnten.
Die durchgängig hohen Korrelationen zwischen Reden über Empfinden und Reden mit explizitem Selbstbezug weisen darauf hin, daß sich die Teilnehmer hauptsächlich mit eigenen Empfindungen, Werten, Motiven und Wirkungen auseinandersetzen. Sitzungen mit hohem Anteil an Ich-Aussagen und Reden über Empfinden waren mehrfach der Ausgangspunkt konkreter Trainingsaktivitäten. Man kann daher zu Recht vermuten, daß solche Äußerungen, soweit sie auf hier und jetzt bezogen sind, verhaltenssteuernd wirken, und zwar individuell und für die gesamte Gruppe. Eine Inhaltsanalyse könnte prüfen, ob Reden über Empfinden mit explizitem Selbstbezug (Kategorie 1) besonders dann aufgegriffen, kommentiert und gegebenenfalls in Handlungen umgesetzt wurde, wenn es den Kriterien für Reden mit explizitem Selbstbezug entsprach (vgl. Kapitel V).

2.4. Ergebnisse zur Variablen 'Reden über Verhalten' (Kategorien 2, 4 und 6)

a) Das Verhalten der Trainer (vgl. Tabelle 2 und 7)

Gesamtwerte: Wie Tabelle 2 zeigt, finden sich große Differenzen unter den sechs Trainern (Range: 16,0 - 63,6 %). Zwischen den Trainerpaaren zeigen sich bemerkenswerte Unterschiede: die Trainer in Gruppe B formulieren mit 16 % die wenigsten Äußerungen über Verhalten, in Gruppe A

REDEN UEBER VERHALTEN IN %

A		TEIL 1	TEIL 2	TEIL 3	AM	SD		TEIL 1	TEIL 2	TEIL 3	TEIL 4	AM	SD
PERS.	1	26.19	12.90	33.19	24.09	8.41	1	21.43	18.18	19.44	36.16	23.80	7.23
PERS.	2	41.67	18.46	51.22	37.12	13.76	2	40.00	28.26	23.40	52.29	35.99	11.18
PERS.	3	27.78	23.81	36.84	29.48	5.45	3	23.91	29.17	27.27	38.03	29.59	5.21
PERS.	4	24.16	23.79	41.03	29.66	8.04	4	23.95	22.62	25.35	46.46	29.60	9.79
PERS.	5	16.90	31.62	40.30	29.61	9.66	5	16.67	31.52	27.08	40.51	28.95	8.58
PERS.	6	45.71	23.02	50.72	39.82	12.06	6	36.36	27.37	29.85	56.52	37.53	11.45
PERS.	7	34.15	18.88	34.22	29.08	7.21	7	36.17	22.36	15.00	41.57	28.77	10.60
PERS.	8	25.81	21.22	33.73	26.92	5.17	8	23.79	24.54	22.91	36.61	26.97	5.60
PERS.	9	28.12	27.62	37.23	30.99	4.42	9	28.05	19.74	34.42	39.16	30.34	7.28
PERS.	10	31.50	18.92	45.42	31.94	10.82	10	32.67	19.40	26.45	49.74	32.07	11.23
PERS.	11	38.95	19.16	29.31	29.14	8.08	11	36.99	27.03	16.92	31.76	28.15	7.36
PERS.	12	23.73	18.29	32.95	24.99	6.05	12	25.68	18.75	19.50	34.42	24.59	6.28
PERS.	13	34.92	28.92	39.56	34.46	4.36	13	30.00	32.05	36.36	39.33	34.44	3.64
AM=		30.74§§	22.05§§	38.90 §§				28.89§§	24.69	24.92§§	41.73 §§		
SD=		7.77	4.93	6.54				6.81	4.69	6.12	7.10		

REDEN UEBER VERHALTEN IN %

B		TEIL 1	TEIL 2	TEIL 3	AM	SD		TEIL 1	TEIL 2	TEIL 3	TEIL 4	AM	SD
PERS.	1	17.00	25.83	15.57	17.80	5.86	1	11.46	27.03	16.94	17.76	18.30	5.59
PERS.	2	8.63	31.34	16.22	18.73	9.44	2	7.69	25.81	22.50	16.22	18.05	6.90
PERS.	3	12.50	28.06	13.24	17.93	7.17	3	9.93	30.51	18.80	12.86	18.02	7.89
PERS.	4	17.06	34.83	10.02	20.64	10.44	4	15.57	41.13	19.47	9.06	21.31	12.03
PERS.	5	14.06	26.92	8.26	16.42	7.80	5	12.17	23.56	14.29	9.23	14.81	5.36
PERS.	6	18.07	29.37	9.54	18.99	8.12	6	17.35	43.42	13.52	9.15	20.86	13.34
PERS.	7	14.32	27.71	11.79	17.94	6.99	7	10.67	31.34	18.83	11.91	18.19	8.20
PERS.	8	14.33	26.67	15.43	18.79	5.55	8	13.52	30.70	12.17	17.97	18.59	7.31
PERS.	9	11.93	41.71	17.27	23.64	12.96	9	7.57	43.72	20.00	16.55	21.96	13.36
PERS.	10	16.67	39.51	17.69	22.96	11.82	10	13.11	36.51	24.07	11.63	21.32	9.99
PERS.	11	14.65	23.44	22.48	20.19	3.94	11	12.22	21.74	25.40	19.23	19.65	4.82
PERS.	12	19.32	25.76	12.50	19.19	5.41	12	14.10	28.93	22.07	12.80	19.48	6.51
PERS.	13	25.65	29.03	17.31	24.00	4.93	13	22.79	37.50	17.95	17.23	23.86	8.16
PERS.	14	22.50	32.34	20.43	25.09	5.19	14	20.35	37.09	16.13	23.81	24.34	7.84
AM=		15.84§§	30.18§§	14.48				13.47§§	32.78§§	18.72§§	14.67		
SD=		4.33	5.12	3.96				4.23	6.93	3.78	4.24		

REDEN UEBER VERHALTEN IN %

C		TEIL 1	TEIL 2	TEIL 3	AM	SD		TEIL 1	TEIL 2	TEIL 3	TEIL 4	AM	SD
PERS.	1	59.64	59.71	57.74	59.03	0.91	1	54.55	61.64	58.14	58.90	58.31	2.53
PERS.	2	59.24	64.67	66.82	63.58	3.19	2	55.47	68.41	60.09	67.76	62.93	5.41
PERS.	3	41.37	48.52	56.74	48.87	6.28	3	37.37	49.08	54.39	56.74	49.39	7.47
PERS.	4	32.12	38.94	53.99	41.68	9.14	4	31.25	44.92	42.21	56.52	43.72	8.99
PERS.	5	41.44	37.09	51.71	43.41	6.13	5	44.91	34.83	40.65	58.99	44.85	8.92
PERS.	6	48.50	56.20	46.05	50.25	4.32	6	49.64	51.92	56.32	42.59	50.12	4.96
PERS.	7	39.29	37.19	53.10	43.17	7.08	7	36.95	36.67	45.33	64.58	45.88	11.34
PERS.	8	43.23	43.87	67.37	51.49	11.23	8	44.04	37.57	53.03	68.51	50.79	11.61
PERS.	9	39.92	47.92	63.02	50.29	9.58	9	38.43	46.07	69.43	58.39	53.08	11.82
PERS.	10	32.71	44.84	46.94	41.51	6.28	10	31.49	44.93	42.92	49.71	42.26	6.69
PERS.	11	47.69	53.26	59.88	53.61	4.98	11	47.85	46.51	56.82	62.41	53.40	6.54
PERS.	12	37.47	49.55	51.65	46.22	6.25	12	38.18	39.81	53.04	55.09	46.53	7.59
AM=		43.55§§	48.48§§	56.25 §§				42.51 §	46.86 §	52.70 §	58.35 §§		
SD=		8.53	8.45	6.73				7.86	9.60	8.18	7.00		

Tab.17 Reden über Verhalten als % der registrierten Redeeinheiten für jeden Teilnehmer (Pers. 1+2= Trainer) und drei Trainingsdrittel bzw. vier Trainingsviertel. Arithmetisches Mittel (AM) und Standardabweichung (SD) aller Prozentwerte pro Teil (Spalte) und pro Person über alle Trainingsteile (Zeile). Signifikante Unterschiede zwischen Teilen (§§=1%; §=5%). Werte zwischen Spalten weisen auf sign. Rangkorrelationen zwischen Teilnehmern für diese Variable.

liegen die Werte mit gut 30 % deutlich darüber, in Gruppe C mit fast 60 % noch einmal doppelt so hoch. Die Trainer reagieren untereinander bemerkenswert ähnlich; lediglich in Gruppe A zeigt sich ein Unterschied von 15 %.

Trainingsdrittel:

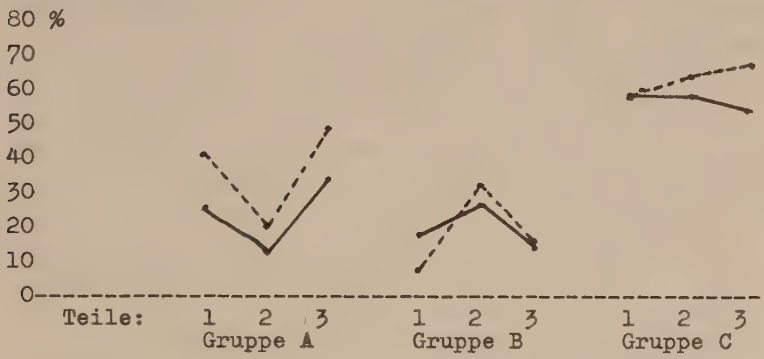


Abb. 10: Traineräußerungen über Verhalten als Prozent der von ihnen registrierten Redeeinheiten pro Trainingsdrittel (zwei Trainer pro Gruppe)

Die Verlaufswerte der Trainer in Gruppe C sind bemerkenswert konstant hoch. In Gruppe A und B liegen die Werte nicht nur niedriger, sondern schwanken auch stärker. Maximales Verlaufsrange in Gruppe A 18,4 - 51,2 %, in Gruppe B 8,6 - 31,3 % und in Gruppe C 59,2 - 66,8 %. Auffällig sind die minimalen Trainerwerte in Gruppe B, Teil 1. Zwischen den Trainern der gleichen Gruppe liegen die Werte für Gruppe B und C dicht beieinander und verlaufen parallel. In Gruppe A verlaufen sie parallel, aber unterscheiden sich in Teil 1 und 3 beachtlich.

b) Die Gruppenwerte (vgl. Tabelle 2 und 7)

Gesamtwerte: Die Unterschiede zwischen den Trainerleistungen finden sich in den Gesamtgruppenwerten wieder. Während die Werte für Gruppe A ungefähr der durchschnittlichen

Trainerleistung entsprechen, liegen die Werte der Gruppe B höher als die der Trainer;in Gruppe C dagegen sind die Gruppenwerte deutlich kleiner als die Trainerwerte. Entsprechend deutlich verändern sich die Werte in Gruppe C, wenn man nur die Teilnehmerleistung ohne Trainer errechnet.

Trainingsdrittel:

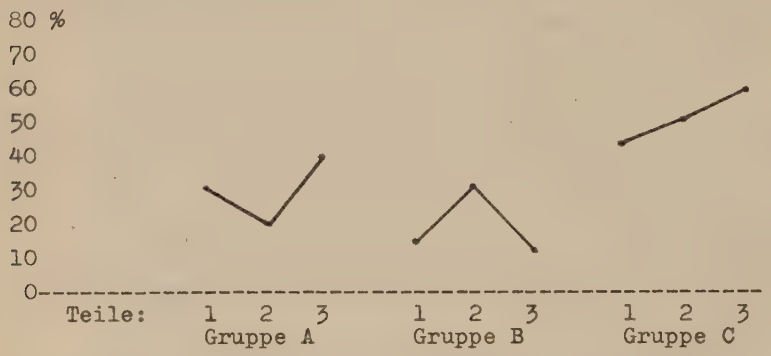


Abb. 11: Gruppenwerte für Reden über Verhalten als Prozent der registrierten Redeeinheiten pro Trainingsdrittel

Die Werte aller drei Gruppen ändern sich von Teil zu Teil sehr signifikant. Während in Gruppe A die Anfangs- und Endwerte signifikant höher liegen als der Wert für das mittlere Drittel, liegt das Maximum in Gruppe B im zweiten Drittel. In Gruppe C steigen die Werte kontinuierlich signifikant.

c) Beziehungen zwischen Sitzungsthemen und Reden über Verhalten

In Gruppe A finden sich Sitzungen, in denen maximal 51 % aller Äußerungen als Reden über Verhalten bezeichnet werden können. So z.B. in Sitzung 8, bei der Auswertung zweier Lehrproben, in Sitzung 16, bei der Feedback-Übung: 'Wie würde sich X in Situation Y verhalten?', und in

Sitzung 19 und 20, die sich mit Planungsproblemen für die restlichen Seminarsitzungen beschäftigen. In Gruppe B werden sogar maximal 71 % aller Äußerungen einer Sitzung über Verhalten formuliert, so z.B. in Sitzung 9 bei einem Rollenspiel zum Konfliktverhalten, in Sitzung 10, als die Gruppe ein Fest plant und in Sitzung 14, als es darum geht, Affekte angemessen zu äußern. In Gruppe C finden sich Sitzungen, in denen maximal 66 % aller Äußerungen als Reden über Verhalten bezeichnet werden können, und zwar in Sitzung 19, bei dem Konflikt zwischen zwei Gruppenmitgliedern und in Sitzung 33 und 35, in denen es vor allem um die Planung für ein Fest und die weitere Arbeit geht. Die geringsten Werte für Reden über Verhalten liegen in Gruppe A bei 13 %, und zwar in Sitzung 7, bei zwei Lehrproben, in den Sitzungen 12 und 13, bei pantomimischen Übungen, sowie bei dem Problem, aus welchen Motiven schweigen einige Teilnehmer in der Gruppe. In Gruppe B finden sich Sitzungen mit minimal 4 % Reden über Verhalten. Es sind vor allem die ersten drei Sitzungen, in denen es um Ziele des Trainings geht, um theoretische Erörterungen und um das Vorstellen einiger Teilnehmer mit trainingsfremden Lieblingsthemen. In Gruppe C liegen die Minimalwerte mit 31 % Reden über Verhalten deutlich über denen von Gruppe A und B. Im einzelnen ist es die erste Sitzung, über die Erwartungen der Teilnehmer, die Sitzung 29, als Gespräch mit einem Behördenvertreter und Sitzung 34, über die Ziele für die Weiterarbeit. Die Variable Reden über Verhalten zeigt im Trainingsverlauf eine beachtliche Standardabweichung von 11,9 % in Gruppe A, 14,3 % in Gruppe B und 12,1 % in Gruppe C.

d) Korrelative Zusammenhänge zwischen Reden über Verhalten und anderen Variablen

Während sich in Gruppe A keine signifikanten Korrelationen zwischen Reden über Verhalten und den übrigen Variablen zeigen, korreliert Reden über Verhalten in Gruppe B .57s

mit Reden mit explizitem Selbstbezug und .60s mit Reden mit explizitem Partnerbezug. In Gruppe B und C korreliert Reden über Verhalten signifikant negativ mit Reden über Sonstiges (-.77ss, -.45s); in Gruppe C .55ss mit Reden mit explizitem Selbstbezug.

e) Die Teilnehmer im einzelnen

Gesamtwerte: Innerhalb der Gruppen finden sich zwischen den Teilnehmern beachtliche Unterschiede:

Gruppe A 25 - 41 %
Gruppe B 15 - 25 %
Gruppe C 39 - 63 %

Trainingsdrittel: In Gruppe A und B sind die Unterschiede zwischen den Teilnehmern durchweg geringer als die Verlaufsdifferenzen über drei Trainingsdrittel. In Gruppe C ist es umgekehrt. 14 Teilnehmer verdoppeln ihren prozentualen Anteil und drei verdreifachen ihn im Laufe der Zeit. Acht Personen steigern ihre Anteile über drei Teile kontinuierlich; bei keiner Person sinken die Werte durchgehend. Mit .65s bleiben die Teilnehmerleistungen in Gruppe C von Teil 1 nach 2 untereinander stabil.

Trainingsviertel: Die Differenzen zwischen den einzelnen Teilnehmern bleiben im wesentlichen erhalten; die Verlaufsschwankungen steigen dagegen deutlich an. Nur in Gruppe B finden sich Teilnehmer, die weniger als 10 % ihrer Äußerungen über Verhalten formulieren. Dieser Anteil verdoppelt sich von 3 Teilnehmern in drei Dritteln auf 6 Teilnehmer in vier Vierteln. In Gruppe C bleiben die Rangreihen unter den Teilnehmern von Teil 1 nach 2 mit .55 signifikant konstant, von Teil 2 nach 3 mit .76 sehr signifikant stabil. (Wegen der hohen Werte ist hier mit Ceilingeffekten zu rechnen.)

Antworten zur Variable 'Reden über Verhalten'

2.4.1. Die Trainer sprechen unterschiedlich häufig über Verhalten. Ihre durchschnittlichen Leistungen liegen in Gruppe A bei 30 %, in Gruppe B bei 16 % und in Gruppe C bei 60 %.

2.4.2. Ähnlich extreme Unterschiede zeigen sich bei den Teilnehmern. Am wenigsten spricht ein Teilnehmer der Gruppe B über Verhalten mit 15 %; am häufigsten ein Teilnehmer der Gruppe C mit 63 %. In allen drei Gruppen ändern sich die Werte in dieser Variablen signifikant von Trainingsdrittel zu Trainingsdrittel. In Gruppe C ist Reden über Verhalten ein charakteristisches Gruppenmerkmal, die Rangkorrelation zwischen den Teilnehmern dieser Gruppe ist von Teil 2 zu Teil 3 mit .76ss extrem hoch.

2.4.3. Insgesamt drei thematische Anlässe fördern Reden über Verhalten: Die Auswertung von Rollenspielen, die Planung des Trainings bzw. der weiteren Arbeit und eine Reihe spezieller Feedback-Übungen.

2.4.4. Reden über Verhalten korreliert am höchsten mit Reden mit explizitem Partnerbezug. Es ist interessant, daß Reden über Empfinden und Reden über Verhalten nicht negativ miteinander korrelieren, obwohl diese Variablen im Kategoriensystem echte Alternativen sind.

2.4.5. Reden über Empfinden und Reden über Verhalten differenzieren zwischen den Trainingskonzepten der untersuchten drei Gruppen. Die mehr selbsterfahrungsorientierten Gruppen A und B zeigen extrem hohe Werte in Reden über

Empfinden und niedrige Werte in Reden über Verhalten. In Gruppe C liegen die Verhältnisse umgekehrt. Allerdings ist interessant, daß in allen drei Gruppen sich Sitzungen finden, in denen über 50 % aller Äußerungen als Reden über Verhalten bezeichnet werden können.

Interpretation:

Die Trainingskonzepte unterscheiden sich systematisch in dieser Variablen. Die Trainingsgruppe mit den meisten nonverbalen Übungen zeigt die geringsten Werte in Reden über Verhalten. In dieser Gruppe haben die Trainer insbesondere zu Beginn die Hier- und Jetzt-Regel und Empfindensäußerungen betont. In Gruppe A und C liegen die Werte am Anfang und am Ende besonders hoch. Wie Gruppe C zeigt, schließen theoretische Interventionen der Trainer hohe Verhaltenswerte nicht aus (wohl aber hohe Empfindenswerte). Nichtdirektives Trainerverhalten fördert offensichtlich eher Reden über Empfinden als Reden über Verhalten. Wie die Gruppenwerte einzelner Sitzungen zeigen, finden sich nur einige Fälle, aus denen man auf eine Selbstverstärkung bei Reden über Verhalten schließen kann. Trainer, die Reden über Verhalten im Rahmen eines Trainings anstreben, müssen selbst modellhaft hinreichend häufig über Verhalten sprechen, denn Reden über Empfinden verdrängt in den meisten Fällen Reden über Verhalten.
Interessant ist die Tatsache, daß in allen drei Gruppen Sitzungen mit den höchsten Werten in Reden über Verhalten ähnliche Themen betrafen. Es sind nicht in erster Linie Feedback-Sitzungen, wie man vielleicht erwartet. Es sind vielmehr Sitzungen, die sich mit Planungsproblemen bzw. mit der Auswertung von Rollenspielen beschäftigen.
Dieses Ergebnis ist durchaus nicht trivial, wenn man berücksichtigt, daß es ebenfalls Planungssitzungen und die Auswertung von Rollenspielen sind, in denen geringe Werte in Reden über Empfinden gefunden werden. Es lohnt

sich m.E. je nach Trainingssituation und -Verlauf, beide Themen so zu bearbeiten, daß Reden über Empfinden oder Reden über Verhalten deutlich akzentuiert wird.

2.5. Ergebnisse zu den Variablen Anteil an Redehäufigkeit, Redelänge und durchschnittliche Redelänge

a) Das Verhalten der Trainer

Gesamtwerte: In Gruppe A werden 12 % der Redeanfänge von den Trainern wahrgenommen, in Gruppe B 10 %, in Gruppe C dagegen fast 18 %. Damit greifen die Trainer in Gruppe C etwas häufiger ein, als ihnen durchschnittlich zusteht; die Trainer in Gruppe A und B liegen etwas unter der Durchschnittsquote. Parallel dazu bestreiten die Trainer in Gruppe A 10 % der Redezeit, in Gruppe B 8 % und in Gruppe C 20 %. Die durchschnittliche Redelänge schwankt bei 6 Trainern zwischen 18 und 25 Sekunden; am kürzesten intervenieren die Trainer in Gruppe B, am längsten in Gruppe C.

Trainingsdrittel:

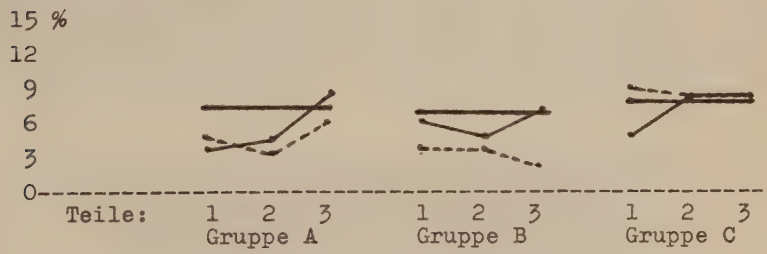


Abb. 12: Meldehäufigkeit der Trainer als Prozent aller Wortmeldungen pro Gruppe und Trainingsdrittel (———= Mittelwert bei ausgeglichener Beteiligung)

REDEHAEUFIGKEIT ALS % ALLER TEILNEHMER

A		TEIL 1	TEIL 2	TEIL 3	AM	SD		TEIL 1	TEIL 2	TEIL 3	TEIL 4	AM	SD
PERS.	1	4.79	5.37	9.35	6.34	2.18	1	3.90	5.35	8.44	8.40	6.52	1.97
PERS.	2	5.47	3.08	6.21	4.92	1.34	2	5.75	3.26	3.41	6.84	4.82	1.53
PERS.	3	3.55	2.98	2.50	3.01	0.43	3	3.70	2.22	3.41	2.68	3.00	0.58
PERS.	4	14.50	7.36	4.93	8.93	4.06	4	12.94	11.10	5.19	5.02	8.56	3.52
PERS.	5	4.88	5.57	5.92	5.46	0.43	5	4.52	6.27	3.41	4.84	5.26	1.37
PERS.	6	3.25	5.96	3.35	4.19	1.25	6	2.87	5.61	5.63	2.94	4.27	1.36
PERS.	7	9.02	10.54	8.35	9.30	0.91	7	9.45	9.92	10.96	7.62	9.49	1.21
PERS.	8	15.24	16.20	11.42	14.29	2.06	8	13.55	15.93	17.48	10.39	14.34	2.67
PERS.	9	15.24	12.13	13.20	13.52	1.29	9	17.04	11.49	11.85	13.77	13.54	2.20
PERS.	10	8.73	11.93	8.92	9.86	1.47	10	10.06	12.40	9.04	8.57	10.02	1.48
PERS.	11	5.62	6.26	7.07	6.32	0.59	11	6.98	3.79	8.15	7.10	6.50	1.63
PERS.	12	6.80	8.55	8.47	7.93	0.79	12	6.98	7.57	9.63	8.05	8.06	0.98
PERS.	13	3.40	4.08	10.35	5.94	3.13	13	2.26	5.09	3.41	11.77	5.63	3.69
AM=		7.69	7.69	7.69				7.69	7.69	7.69	7.69		
SD=		4.37	3.83	2.98				4.44	3.97	4.06	3.02		

REDEHAEUFIGKEIT ALS % ALLER TEILNEHMER

B		TEIL 1	TEIL 2	TEIL 3	AM	SD		TEIL 1	TEIL 2	TEIL 3	TEIL 4	AM	SD
PERS.	1	6.41	5.68	7.81	6.63	0.88	1	7.33	4.30	8.07	6.66	6.58	1.40
PERS.	2	3.90	3.42	2.28	3.33	0.74	2	3.75	3.34	3.16	3.09	3.34	0.29
PERS.	3	6.94	4.80	6.58	6.10	0.93	3	6.98	6.09	5.11	6.42	6.15	0.68
PERS.	4	10.99	7.84	12.89	10.54	2.08	4	12.18	6.83	7.79	15.22	10.50	3.40
PERS.	5	12.48	6.37	4.91	7.92	3.28	5	12.95	8.59	7.06	3.33	7.98	3.65
PERS.	6	4.29	5.68	7.98	5.99	1.52	6	5.11	3.34	8.15	7.02	5.90	1.84
PERS.	7	8.12	9.21	10.18	9.17	0.84	7	7.92	8.95	8.39	11.41	9.17	1.35
PERS.	8	8.92	7.54	6.58	7.68	0.96	8	8.60	8.00	6.93	7.37	7.73	0.63
PERS.	9	8.52	10.19	9.30	9.33	0.68	9	8.52	11.46	9.49	7.73	9.30	1.39
PERS.	10	6.08	7.34	7.46	7.02	0.67	10	5.71	6.92	9.30	6.54	7.04	1.21
PERS.	11	8.76	8.81	7.63	8.23	0.48	11	7.24	9.67	7.79	8.56	8.31	0.91
PERS.	12	4.76	8.52	6.23	6.50	1.55	12	4.60	6.92	7.66	6.54	6.43	1.13
PERS.	13	4.61	6.27	5.26	6.05	0.57	13	5.96	6.80	5.72	5.95	6.11	0.41
PERS.	14	3.83	7.74	4.91	5.49	1.65	14	3.15	8.93	5.72	4.16	5.47	2.15
AM=		7.14	7.14	7.14				7.14	7.14	7.14	7.14		
SD=		2.50	1.72	2.49				2.74	2.27	1.64	3.03		

REDEHAEUFIGKEIT ALS % ALLER TEILNEHMER

C		TEIL 1	TEIL 2	TEIL 3	AM	SD		TEIL 1	TEIL 2	TEIL 3	TEIL 4	AM	SD
PERS.	1	6.07	9.41	9.02	8.17	1.49	1	5.29	9.67	8.15	9.68	8.20	1.79
PERS.	2	10.12	9.41	9.38	9.64	0.34	2	7.44	12.84	9.25	9.12	9.66	1.97
PERS.	3	7.12	6.04	4.42	5.86	1.11	3	6.81	7.15	3.11	5.92	5.75	1.59
PERS.	4	6.38	11.19	8.66	8.74	1.96	4	6.83	4.22	18.32	6.72	9.02	5.67
PERS.	5	5.58	5.59	8.47	6.53	1.34	5	4.91	7.80	6.68	6.96	6.59	1.05
PERS.	6	4.29	7.88	2.51	4.90	2.23	6	4.29	4.47	8.88	2.24	4.97	2.42
PERS.	7	8.59	10.68	4.06	7.78	2.76	7	9.66	10.56	7.23	3.28	7.68	2.62
PERS.	8	10.80	8.96	11.17	10.31	0.96	8	11.43	8.77	7.05	13.60	10.21	2.50
PERS.	9	11.53	7.37	11.47	10.13	1.95	9	12.35	8.77	7.68	11.28	10.07	1.81
PERS.	10	11.17	8.33	8.12	9.21	1.39	10	11.96	9.42	7.05	8.00	9.11	1.85
PERS.	11	6.69	3.41	11.99	7.36	3.51	11	7.82	3.90	5.46	11.92	7.38	2.97
PERS.	12	11.66	11.70	10.81	11.39	0.41	12	11.20	12.43	10.53	11.28	11.36	0.68
AM=		8.33	8.33	8.33				8.33	8.33	8.33	8.33		
SD=		2.51	2.34	2.98				2.76	2.87	3.49	3.34		

Tab.18 Redehäufigkeit jedes Teilnehmers als % aller registrierten Redeanfänge für drei Trainingsdrittelbbzw. vier Trainingsviertel; (Pers. 1+2= Trainer).
Arithmetisches Mittel (AM) und Standardabweichung (SD) aller Prozentwerte pro Teil (Spalte) und pro Person über alle Trainingsteile (Zeile). *erte zwischen Spalten weisen auf sign. Rangkorrelationen zwischen den Teilnehmern in dieser Variable.

REDELAENGE ALS % ALLER TEILNEHMER

A		TEIL 1	TEIL 2	TEIL 3	AM	SD		TEIL 1	TEIL 2	TEIL 3	TEIL 4	AM	SD
		.82	.60					.79	.71				
PERS.	1	4.61	5.33	8.22	6.04	1.57	1	4.15	5.46	7.20	7.63	6.11	1.39
PERS.	2	3.95	2.78	5.81	4.18	1.25	2	4.07	2.54	3.14	6.59	4.08	1.55
PERS.	3	2.96	1.79	2.02	2.26	0.51	3	3.41	1.32	2.20	2.15	2.27	0.74
PERS.	4	17.94	7.91	4.15	10.00	5.82	4	17.63	12.18	4.74	4.27	9.70	5.55
PERS.	5	3.89	5.00	7.13	5.34	1.34	5	4.00	5.07	3.20	8.40	5.17	1.98
PERS.	6	1.92	5.38	2.45	3.25	1.52	6	1.63	5.24	4.47	1.98	3.33	1.55
PERS.	7	6.75	9.96	7.98	8.23	1.32	7	6.96	8.88	10.67	7.15	8.42	1.50
PERS.	8	22.11	18.93	14.71	18.58	3.03	8	18.37	21.78	21.55	12.71	18.60	3.66
PERS.	9	10.53	10.21	11.52	10.76	0.56	9	12.15	8.38	10.27	12.32	10.78	1.60
PERS.	10	6.97	11.07	9.29	9.11	1.68	10	7.48	11.08	10.34	8.23	9.28	1.48
PERS.	11	5.21	7.14	6.17	6.17	0.79	11	6.22	4.08	8.67	6.38	6.34	1.63
PERS.	12	9.71	10.98	9.36	10.02	0.70	12	10.96	9.70	10.61	9.26	10.13	0.68
PERS.	13	3.46	3.55	11.20	6.07	3.63	13	2.96	4.30	2.94	12.93	5.78	4.16
AM=		7.69	7.69	7.69				7.69	7.69	7.69	7.69		
SD=		5.84	4.43	3.51				5.28	5.16	5.09	3.46		

REDELAENGE ALS % ALLER TEILNEHMER

B		TEIL 1	TEIL 2	TEIL 3	AM	SD		TEIL 1	TEIL 2	TEIL 3	TEIL 4	AM	SD
										.88	.64		
PERS.	1	4.49	5.12	6.25	5.29	0.73	1	5.14	3.65	6.40	5.66	5.21	1.00
PERS.	2	3.57	2.86	1.39	2.60	0.91	2	3.40	3.06	2.06	1.96	2.62	0.62
PERS.	3	8.21	5.93	7.64	7.26	0.97	3	8.90	5.83	6.86	7.40	7.25	1.11
PERS.	4	10.98	7.59	16.07	11.55	3.48	4	12.40	6.12	9.80	18.08	11.60	4.35
PERS.	5	13.14	5.54	4.53	7.74	3.84	5	12.37	10.27	5.78	3.44	7.96	3.53
PERS.	6	6.11	6.82	10.60	7.84	1.97	6	7.16	3.75	12.59	7.51	7.75	3.15
PERS.	7	10.39	10.62	10.49	10.50	0.09	7	10.73	10.72	7.95	12.42	10.45	1.60
PERS.	8	7.79	5.93	6.07	6.56	0.80	8	7.98	5.69	5.93	6.77	6.58	0.91
PERS.	9	6.24	9.00	9.33	8.19	1.39	9	6.05	9.83	9.29	7.35	8.13	1.51
PERS.	10	7.85	8.74	9.74	8.78	0.77	10	6.74	9.33	10.53	9.09	8.92	1.37
PERS.	11	7.01	8.19	4.83	6.67	1.39	11	5.89	9.09	6.50	5.50	6.74	1.40
PERS.	12	5.31	11.26	5.69	7.42	2.72	12	5.10	9.73	7.48	6.61	7.23	1.67
PERS.	13	4.90	5.29	3.90	4.69	0.59	13	4.45	5.53	4.07	4.92	4.73	0.56
PERS.	14	4.11	7.17	3.48	4.90	1.59	14	3.71	7.46	4.80	3.33	4.82	1.62
AM=		7.14	7.14	7.14				7.14	7.14	7.14	7.14		
SD=		2.71	2.23	3.66				2.88	2.58	2.66	3.94		

REDELAENGE ALS % ALLER TEILNEHMER

C		TEIL 1	TEIL 2	TEIL 3	AM	SD		TEIL 1	TEIL 2	TEIL 3	TEIL 4	AM	SD
				.65									
PERS.	1	5.80	10.77	11.53	9.36	2.94	1	4.86	11.63	9.16	12.31	9.49	2.92
PERS.	2	10.27	13.59	12.72	11.19	1.09	2	8.36	13.74	9.93	13.35	11.35	2.27
PERS.	3	6.47	5.35	3.99	5.27	1.01	3	6.25	6.49	2.43	5.62	5.20	1.63
PERS.	4	8.58	14.31	10.65	11.18	2.37	4	9.59	4.77	23.53	7.33	11.29	7.28
PERS.	5	5.77	4.78	6.63	5.73	0.75	5	5.27	7.09	5.24	5.54	5.78	0.76
PERS.	6	4.34	7.66	2.15	4.72	2.27	6	4.32	4.14	8.10	2.15	4.68	2.15
PERS.	7	7.28	8.36	3.20	6.28	2.22	7	7.86	8.36	6.39	1.91	6.13	2.54
PERS.	8	7.87	8.52	9.46	8.62	0.65	8	8.74	7.53	5.63	12.27	8.54	2.42
PERS.	9	13.15	8.39	10.88	10.81	1.94	9	13.63	11.15	6.69	11.39	10.72	2.52
PERS.	10	13.90	7.69	8.87	10.15	2.69	10	14.83	9.04	9.34	6.97	10.04	2.91
PERS.	11	5.07	2.91	9.60	5.86	2.79	11	5.87	3.42	3.75	10.60	5.91	2.86
PERS.	12	11.51	10.67	10.31	10.83	0.50	12	10.41	12.70	9.80	10.56	10.87	1.10
AM=		8.33	8.33	8.33				8.33	8.33	8.33	8.33		
SD=		3.06	2.94	3.35				3.22	3.27	5.14	3.80		

Tab.19 Redelänge jedes Teilnehmers als % aller registrierten Redeeinheiten für drei Trainingsdrittel und vier Trainingsviertel; (Pers. 1+2= Trainer).
Arithmetisches Mittel (AM) und Standardabweichung (SD) aller Prozentwerte pro Teil (Spalte) und pro Person über alle Trainingsteile (Zeile). Werte zwischen Spalten weisen auf sign. Rangkorrelationen zwischen den Teilnehmern in dieser Variable.

MITTLERE REDELAENGE ALLER TEILNEHMER IN SEC.

A		TEIL 1	TEIL 2	TEIL 3	AM	SD
PERS.	1	28.97	22.96	17.71	23.21	4.60
PERS.	2	19.46	20.97	18.85	19.76	0.89
PERS.	3	22.50	14.00	16.29	17.60	3.59
PERS.	4	33.37	25.00	16.96	25.11	6.70
PERS.	5	21.52	20.89	24.22	22.21	1.44
PERS.	6	15.91	21.00	14.68	17.20	2.74
PERS.	7	20.16	21.98	19.23	20.46	1.14
PERS.	8	39.13	27.18	25.94	30.75	5.95
PERS.	9	18.64	19.59	17.57	18.60	0.83
PERS.	10	21.51	21.58	20.94	21.36	0.28
PERS.	11	25.00	26.51	17.58	23.03	3.90
PERS.	12	38.48	29.88	22.37	30.24	6.58
PERS.	13	27.39	20.24	21.79	23.14	3.07
AM=		25.54	22.45 $	19.55		
SD=		7.21	3.85	3.17		

MITTLERE REDELAENGE ALLER TEILNEHMER IN SEC.

		TEIL 1	TEIL 2	TEIL 3	TEIL 4	AM	SD
			.69	.63	.63		
	1	29.47	24.19	18.95	18.25	22.70	4.52
	2	19.64	18.40	20.43	19.37	19.46	0.73
	3	25.56	14.12	14.35	16.13	17.54	4.69
	4	37.78	26.00	20.29	17.07	25.28	7.89
	5	24.55	19.17	20.87	24.68	22.32	2.38
	6	19.71	22.09	17.43	13.53	17.74	3.15
	7	20.43	21.18	21.62	18.86	20.53	1.05
	8	37.58	32.38	27.37	24.58	30.48	4.96
	9	19.76	17.27	19.25	17.99	18.57	0.99
	10	20.61	21.16	25.41	19.29	21.62	2.29
	11	24.71	25.52	23.64	18.05	22.98	2.92
	12	43.53	33.34	24.46	23.12	30.36	8.07
	13	36.36	20.00	19.13	22.06	24.39	7.00
		27.36 $$	22.44	21.03 $	19.46 $$		
		8.43	4.95	3.36	3.18		

MITTLERE REDELAENGE ALLER TEILNEHMER IN SEC.

B		TEIL 1	TEIL 2	TEIL 3	AM	SD
PERS.	1	18.04	20.69	18.76	19.16	1.12
PERS.	2	23.55	17.18	14.23	18.32	3.89
PERS.	3	30.48	28.37	27.20	28.68	1.36
PERS.	4	25.94	22.25	29.18	25.79	2.83
PERS.	5	27.09	20.93	21.61	22.90	3.04
PERS.	6	36.62	27.59	31.10	31.77	3.72
PERS.	7	32.93	26.49	24.14	27.85	3.72
PERS.	8	22.27	18.05	21.60	20.62	1.84
PERS.	9	18.84	20.29	23.49	20.87	1.94
PERS.	10	33.26	26.62	30.59	30.16	2.73
PERS.	11	21.84	21.33	14.83	19.33	3.19
PERS.	12	28.75	30.34	21.41	26.83	3.89
PERS.	13	19.10	19.38	17.33	18.60	0.90
PERS.	14	27.59	21.14	16.61	21.78	4.50
AM=		26.16 $$	22.84	22.29		
SD=		5.63	4.04	5.44		

MITTLERE REDELAENGE ALLER TEILNEHMER IN SEC.

		TEIL 1	TEIL 2	TEIL 3	TEIL 4	AM	SD
			.52	.71	.62		
	1	18.26	20.56	18.79	19.11	19.18	0.85
	2	23.64	22.14	15.38	14.23	18.85	4.10
	3	33.17	23.14	31.67	25.93	28.48	4.10
	4	26.50	21.75	29.69	26.72	26.17	2.84
	5	24.87	28.89	19.31	23.21	24.07	3.44
	6	36.50	27.14	36.42	24.07	31.03	5.53
	7	35.27	28.93	22.32	24.48	27.75	4.95
	8	24.16	17.01	20.18	20.65	20.50	2.53
	9	18.50	20.73	23.08	21.38	20.92	1.64
	10	30.75	32.59	27.57	31.27	30.54	1.84
	11	21.18	27.77	19.69	14.44	19.51	3.11
	12	28.89	33.97	23.02	22.73	27.15	4.64
	13	19.43	19.65	16.60	18.60	18.57	1.20
	14	30.54	20.41	19.79	18.00	22.18	4.91
		26.55	24.26	23.11	21.77 $$		
		5.90	4.95	5.86	4.56		

MITTLERE REDELAENGE ALLER TEILNEHMER IN SEC.

C		TEIL 1	TEIL 2	TEIL 3	AM	SD
PERS.	1	22.53	22.97	26.95	24.15	1.99
PERS.	2	23.94	22.57	28.60	25.04	2.58
PERS.	3	21.47	17.79	19.05	19.44	1.53
PERS.	4	31.73	25.68	25.93	27.78	2.79
PERS.	5	24.40	17.16	16.60	19.38	3.55
PERS.	6	23.86	19.52	18.10	20.49	2.45
PERS.	7	20.00	15.71	16.62	17.44	1.84
PERS.	8	17.22	19.09	17.86	18.05	0.77
PERS.	9	26.91	22.84	20.00	23.25	2.84
PERS.	10	29.40	18.55	23.01	23.65	4.45
PERS.	11	17.89	17.04	16.95	17.29	0.42
PERS.	12	23.32	18.32	20.11	20.58	2.07
AM=		23.55 $$	19.77	20.82 $		
SD=		4.12	2.91	4.08		

MITTLERE REDELAENGE ALLER TEILNEHMER IN SEC.

		TEIL 1	TEIL 2	TEIL 3	TEIL 4	AM	SD
			.69	.58			
	1	22.32	24.54	24.14	25.54	24.14	1.16
	2	27.32	21.84	23.07	29.39	25.40	3.07
	3	22.25	18.52	16.76	19.05	19.15	1.98
	4	34.16	22.69	27.60	21.93	26.59	4.88
	5	26.09	18.54	16.85	15.98	19.37	3.99
	6	24.46	18.91	19.59	19.29	20.56	2.27
	7	19.76	16.15	18.99	11.71	16.65	3.16
	8	18.59	17.50	17.14	18.12	17.84	0.56
	9	24.83	25.93	18.26	20.28	22.82	3.64
	10	30.13	19.57	28.44	17.53	23.91	5.46
	11	18.24	17.92	13.75	17.85	16.94	1.85
	12	22.60	20.85	20.00	18.79	20.56	1.39
		24.40 $$	20.25	20.38	19.62 $$		
		4.57	2.85	4.34	4.31		

Tab.110 Mittlere Redelaenge jedes Teilnehmers als Quotient der von ihm registrierten Redeeinheiten durch seine Redeanfaenge in Sekunden; (Pers. 1+2= Trainer). Arithmetisches Mittel (AM) und Standardabweichung (SD) aller Werte pro Trainingsteil (Spalte) und pro Person über alle Teile (Zeile). Signifikante Unterschiede zwischen Teilen (ss=1%; s=5%). Werte zwischen Spalten weisen auf sign. Rangkorrelationen zwischen Teilnehmern in dieser Variable.

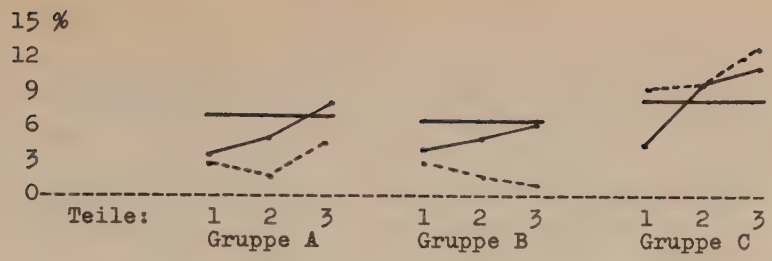


Abb. 13: Gesamtredezeitanteil der Trainer als Prozent aller registrierten Redeeinheiten pro Gruppe und Trainingsdrittel (———= Mittelwert bei ausgeglichener Beteiligung)

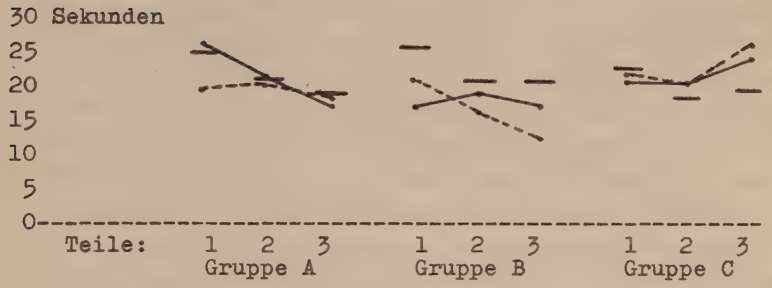


Abb. 14: Mittlere Redelänge der Trainer als Quotient der von ihnen registrierten Redeeinheiten durch ihre Wortmeldungen pro Gruppe und Trainingsdrittel (———= Mittlere Redelänge der Gruppenmitglieder)

Wie die Abbildungen zeigen, sprechen die Trainer gegen Ende zunehmend häufiger. Während Redezeitanteil und Meldeanteil offenbar systematisch zwischen den Trainern variieren, so daß immer ein Trainer höher liegt als der andere, wechseln die durchschnittlichen Redelängen zwischen den Trainern unsystematisch. Die Schwankungen liegen für alle drei Maße im Bereich der Teilnehmer.

Trainingsviertel: Die Werte der Tabellen 8, 9 und 10 zeigen, daß nur ein Trainer in Gruppe C dauernd häufiger das Wort ergreift und in Redeanteil und durchschnittlicher Redelänge über den Teilnehmern liegt.

b) Die Gruppenwerte

Gesamtwerte: Da die absoluten Werte in Redehäufigkeiten und Redelänge stichprobenabhängig sind, kann in diesem Zusammenhang nur die durchschnittliche Redelänge über alle Sitzungen ausgewertet werden. Sie liegt mit 24,3 Sekunden in der größten Gruppe B am höchsten, in Gruppe A mit 22,7 Sekunden darunter und in Gruppe C mit 21,6 Sekunden am niedrigsten. Diese Werte kovariieren mit der Gruppengröße. Während in Gruppe A und B die Werte ohne Trainer höher liegen, redet Gruppe C ohne Trainer gerechnet, durchschnittlich kürzer.

Trainingsviertel: Da Redehäufigkeit und Redelänge als Prozentwert der Gesamtgruppe ausgedrückt werden, können die Werte für Trainingsviertel in ihrer absoluten Höhe interpretiert werden. Wie schon in den Gesamtwerten, zeigt sich auch über Trainingsviertel, daß die Beteiligungsrate in Gruppe A am unterschiedlichsten ist, in Gruppe B dagegen besonders ausgewogen. Parallel dazu sind die Schwankungen im Redeanteil in Gruppe A fast doppelt so stark wie in Gruppe B. Die durchschnittliche Redelänge nimmt in allen drei Gruppen über 4 Teile kontinuierlich ab. Wie die Tabelle 10 zeigt, finden sich drei signifikante Unterschiede in Gruppe A, eine signifikante Differenz in Gruppe B und zwei in Gruppe C.

c) Beziehungen zwischen Sitzungsthemen und durchschnittlicher Redelänge

Bei praktisch keiner Variablen zeigt sich eine so deutliche Beziehung zwischen ihrem Ausprägungsgrad und dem Zeitverlauf im Training. In allen drei Gruppen sind es vor allem die Anfangssitzungen, in denen die Teilnehmer durchschnittlich am längsten reden. Die durchschnittliche Redelänge über alle Teilnehmer in Gruppe A ist in der ersten Sitzung mit 31,6 Sekunden am größten. Inhaltlich ging es dabei um die Planung des Trainings. In der

zweiten Sitzung werden immer noch Werte von 28,9 Sekunden erreicht, als sich die Teilnehmer über die Entstehungsbedingungen von Aggressionen unterhalten. In Gruppe B liegt die durchschnittlich längste Redezeit über alle Teilnehmer in der zweiten Sitzung mit 30,7 Sekunden. Es geht darin um die Zielvorstellungen der Veranstalter. Eine hohe durchschnittliche Redezeit von 29,5 Sekunden findet sich in der vierten Sitzung, als sich zwei Teilnehmer der Gruppe vorstellen und außerdem Vorwürfe gegen das Trainerverhalten formuliert werden. In Sitzung 11 beträgt die durchschnittliche Redelänge aller Teilnehmer 29 Sekunden. Allerdings handelt es sich dabei um eine Feedback-Übung, die der Planung nach längere Monologe erfordert. In Gruppe C liegt die maximale durchschnittliche Redezeit in der 31. Sitzung mit 36,9 Sekunden. In dieser Sitzung erklären die Trainer die Regeln nach Ruth COHN (1970) und den Unterschied zwischen analoger und digitaler Kommunikation. Ähnlich wie in den beiden anderen Gruppen folgen die Sitzungen 1 und 2 mit besonders langen durchschnittlichen Redezeiten. Inhaltlich handelt es sich dabei um die Einführung und die Erwartungen einzelner Teilnehmer. Die Form, in der diese Äußerungen reihum formuliert werden, begünstigt längere Redezeiten. In Sitzung 2 finden sich lange Redezeiten, als über die Weiterarbeit und Planung für das Training gesprochen wird. Die geringsten durchschnittlichen Redezeiten finden sich in der Mitte des Trainings bzw. am Ende; in Gruppe A sind es buchstäblich die letzten beiden Sitzungen mit durchschnittlichen Redelängen von 16,4 bzw. 18,1 Sekunden. Inhaltlich ging es um nonverbale Übungen und deren Auswertung, sowie um die Auswertung des gesamten Trainings. In Gruppe B liegen die Minimalwerte durchschnittlicher Redelänge bei 13,6 Sekunden in der 22. Sitzung, als es um die Auswertung nonverbaler Übungen geht. Weiter sind die geringsten Werte in Sitzung 15 und 19, ebenfalls bei der Auswertung von Rollenspielen bzw. nonverbalen Übungen. Gruppe C zeigt die niedrigsten Werte für die durchschnittliche Redelänge

in Sitzung 29 mit 9,9 Sekunden, als es um die Planung eines Gespräches mit einem Behördenvertreter geht. Kurze durchschnittliche Redezeiten finden sich auch in Sitzung 23 und 35, als die Gruppe ein Fest plant bzw. eine Sitzung 'vergammelt'.

d) Korrelative Zusammenhänge zwischen durchschnittlicher Redelänge und anderen Variablen

In allen drei Gruppen finden sich hohe sehr signifikante Korrelationen zwischen Beteiligungshäufigkeit und Redelänge, und zwar in Gruppe A .93ss, in Gruppe B .94ss, in Gruppe C .78ss. In Gruppe B korrelieren Gesamtredelänge und durchschnittliche Redelänge .63s. Dieser Zusammenhang ist nur auf den ersten Blick trivial. Es läßt sich durchaus denken, daß einige Teilnehmer zwar häufig das Wort ergreifen, aber durchschnittlich kurz reden, und andere sehr selten sprechen, dann aber lang und ausführlich.

e) Die Teilnehmer im einzelnen

Für eine ausgeglichene Redebeteiligung müßten in Gruppe A auf jeden Teilnehmer durchschnittlich 7 % aller Wortmeldungen und der Redezeit entfallen. Tatsächlich zeigen sich in dieser Gruppe auffallende stabile Unterschiede. Drei Teilnehmer beteiligen sich im ersten Drittel doppelt so häufig wie dieser mittlere Erwartungswert. Über alle Sitzungen finden sich nur in Gruppe A zwei Teilnehmer, die so häufig das Wort ergreifen. Ähnliches gilt für die Redezeit: Nur in Gruppe A reden zwei Teilnehmer doppelt so lange, als ihnen bei gleichmäßiger Redebeteiligung aller Mitglieder zustände (Extreme: 2,2 - 18,6 %). Für die Stabilität dieser Verhaltensweisen in Gruppe A sprechen z.B. Rangkorrelationen zwischen den Teilnehmern von Trainingsdrittel zu Trainingsdrittel, die für die Beteiligungshäufigkeit Werte von .77ss, .74ss und .58s erreichen. Hinsichtlich der durchschnittlichen Rede-

länge finden sich keine nennenswerten Extreme. Sie schwankt über alle Teilnehmer zwischen 16 und 30 Sekunden. Wieder zeigen sich in allen drei Gruppen stabile Beziehungen zwischen den Teilnehmern von Teil zu Teil: in Gruppe A und C sind zwei der drei Rangkorrelationen signifikant, in Gruppe B sogar alle drei.

2.5. Antworten zu den Variablen: Anteil an Redehäufigkeit, Redelänge und durchschnittlicher Redelänge

2.5.1. Die Trainer in Gruppe A und B sprechen durchschnittlich 19 bzw. 20 Sekunden lang. Ihr Anteil an der Redebeteiligung und Redezeit liegt unter den Gruppenmittelwerten. In Gruppe C sprechen die Trainer durchschnittlich 24,5 Sekunden lang, ihre Werte für Beteiligung und Redezeitanteil liegen über dem Gruppenmittelwert.

2.5.2. Die Teilnehmer senken ihre durchschnittliche Redelänge signifikant in allen drei Gruppen von Beginn zum Ende. Innerhalb der Gruppen entwickeln sich für alle drei Werte besonders häufig stabile Rangplätze. Redehäufigkeit und Redelänge sind gute Indikatoren für gleichmäßige bzw. ungleichmäßige Beteiligung der Teilnehmer am Gruppenprozeß.

2.5.3. Die durchschnittliche Redelänge wird nicht so sehr von charakteristischen Themen beeinflußt. Vielmehr scheint sich mit wachsender Trainingsdauer die Redeabstimmung so einzuspielen, daß die einzelnen Beiträge kontinuierlich kürzer werden. Die durchschnittlich längsten Werte finden sich zum Trainingsanfang und bei Übungen, die reihum von den Teilnehmern einzelne Beiträge verlangen.

Theoretische Erläuterungen der Trainer führen ebenfalls zu längeren durchschnittlichen Redezeiten. Die geringsten durchschnittlichen Redezeiten finden sich in Sitzungen, in denen die Gruppenmitglieder gemeinsam etwas auswerten ohne daß es formell oder informell eine Rednerliste gibt.

2.5.4. Der korrelative Zusammenhang zwischen Beteiligungshäufigkeit und Redezeitanteil ist extrem hoch und sehr signifikant. Im übrigen zeigen sich keine signifikanten Korrelationen.

Interpretation:

Der interessierte Leser findet in den beigefügten Tabellen sicher noch andere bemerkenswerte Beziehungen. Im Kontext dieser Arbeit ist u.a. folgendes interessant: Wie die empirische Analyse der Daten zeigt, unterscheiden sich die Trainerstile mehr nach Redehäufigkeit und Redelänge als nach durchschnittlicher Redelänge. Theoretische Bemerkungen und verhaltensnahe Auswertung führen offensichtlich zwangsläufig zu größeren Redeanteilen der Trainer. Mindestens ist zu prüfen, ob sich beide Absichten mit geringeren Beteiligungsraten der Trainer realisieren lassen. Weiter wird deutlich, daß diese Variablen eng zusammenhängen. In Häufigkeit und Länge sind die Beteiligungsunterschiede größer als in durchschnittlicher Redelänge. Vermutlich ist das arithmetische Mittel ein zu grobes Maß für die durchschnittliche Redelänge. Es muß ergänzt werden durch die Varianz und den Median. Die Verhaltensweisen sind innerhalb der Gruppen von Teil zu Teil sehr konstant. Man kann vermuten, daß sie stärker personenspezifisch als situationsgebunden sind. In allen drei Gruppen finden sich erwartungsgemäß hohe Korrelationen zwischen Redehäufigkeit und Redelänge: Gruppe A .94ss, Gruppe B .94ss und Gruppe C .78ss.

Die hohe Korrelation zwischen Beteiligungshäufigkeit und Redezeitanteil kann von praktischem Nutzen sein. Es ist denkbar, daß hohe Redezeitanteile bei interessanten Beiträgen nicht wahrgenommen werden, bei uninteressanten Beiträgen überschätzt werden. Ein Trainer, der auf eine möglichst ausgeglichene Beteiligung der Gruppenmitglieder Wert legt, wird sich daher besser an der Beteiligungshäufigkeit orientieren. Schweiger könnten zunächst versuchen, sich häufiger mit kurzen Interventionen zu beteiligen; Viel- bzw. Langredner müßten ausprobieren, ob es für sie hilfreicher ist, kürzer zu reden oder seltener. Insgesamt schlägt sich der Versuch, heterogene Gruppen zusammenzusetzen, in diesen Variablen besonders deutlich nieder.

Daten zur Kategorie "Sonstiges" (Kategorie 7)

a) Das Verhalten der Trainer

Gesamtwerte: Wie Tabelle 2 zeigt, schwanken die Trainergesamtwerte für Reden über Sonstiges zwischen 4,9 und 13,3 %. Innerhalb der Trainerpaare sind die Unterschiede gering, in Gruppe C mit rund 12 % am höchsten.

Trainingsdrittel:

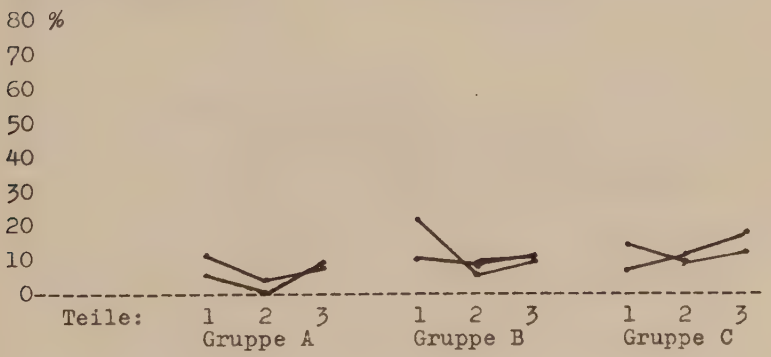


Abb. 15: Traineräußerungen über 'Sonstiges' als Prozent der von ihnen registrierten Redeeinheiten pro Trainingsdrittel (zwei Trainer pro Gruppe)

In allen drei Gruppen schwanken die Werte der Trainer beachtlich. Die höchsten Werte liegen zu Anfang und am Ende. Kein Trainer spricht durchweg am häufigsten über Sonstiges.

Trainingsviertel: Die Unterschiede zwischen den Teilen sowie zwischen den Teilnehmern steigen deutlich an. Die Schwerpunkte liegen in allen drei Gruppen zu Anfang und am Ende. Die Extremwerte erreichen in Gruppe B zu Anfang und in Gruppe C am Ende fast 25 %.

b) Die Gruppenwerte

Gesamtwerte: Mit 27,7 % in Reden über 'Sonstiges' liegt Gruppe B deutlich über Gruppe C mit 19 % und Gruppe A mit 15,7 %. Ohne Trainer gerechnet steigen die Gruppenwerte in A und B um fast 5 %, trotz ihrer geringen Beteiligung und in C um 2,5 %.

Trainingsdrittel:

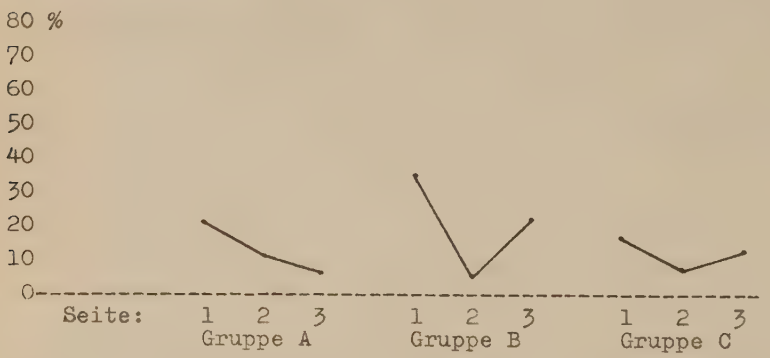


Abb. 16: Gruppenwerte für Reden über 'Sonstiges' als Prozent der registrierten Redeeinheiten pro Trainingsdrittel

REDEN UEBER SONSTIGES IN %

A

	TEIL 1	TEIL 2	TEIL 3	AM	SD	
	.63		.69			
PERS. 1	10.71	3.23	5.60	6.51	3.12	1
PERS. 2	5.56	1.54	6.10	4.40	2.03	2
PERS. 3	24.93	4.76	0.0	10.23	11.27	3
PERS. 4	51.38	17.39	10.26	26.31	17.96	4
PERS. 5	8.45	14.53	7.66	10.15	3.12	5
PERS. 6	25.71	11.11	2.90	13.24	9.44	6
PERS. 7	18.70	11.59	8.89	13.06	4.14	7
PERS. 8	45.16	23.70	21.45	30.10	10.69	8
PERS. 9	29.69	23.01	9.85	20.85	8.24	9
PERS. 10	11.81	22.78	6.49	13.69	6.78	10
PERS. 11	8.42	10.18	17.07	10.22	1.49	11
PERS. 12	42.96	38.91	15.91	32.59	11.91	12
PERS. 13	23.81	7.23	11.39	14.14	7.04	13
AM=	23.71 $$	14.61 $$	9.10 $$			
SD=	14.60	10.04	5.31			

REDEN UEBER SONSTIGES IN %

	TEIL 1	TEIL 2	TEIL 3	TEIL 4	AM	SD	
	.76	.66		.70			
PERS. 1	10.71	3.03	4.63	6.78	6.29	2.88	
PERS. 2	5.45	4.35	0.0	6.56	4.08	2.48	
PERS. 3	26.09	8.33	6.06	0.0	10.12	9.71	
PERS. 4	49.16	31.67	22.54	9.09	28.11	14.57	
PERS. 5	9.26	8.70	20.83	7.69	11.62	5.35	
PERS. 6	22.73	12.63	10.45	2.17	12.00	7.32	
PERS. 7	19.09	7.45	18.12	7.23	12.72	5.38	
PERS. 8	42.74	31.90	31.27	14.58	30.12	10.07	
PERS. 9	26.83	22.37	29.22	7.34	21.44	8.50	
PERS. 10	9.90	19.90	16.77	7.85	13.61	4.91	
PERS. 11	9.52	6.76	12.31	11.49	10.02	2.14	
PERS. 12	41.89	38.64	33.96	15.81	32.58	10.08	
PERS. 13	22.50	10.74	13.64	11.33	14.43	4.82	
AM=	22.68 $$	15.84	16.91 $$	8.30 $$			
SD=	13.81	11.39	10.10	4.21			

REDEN UEBER SONSTIGES IN %

B

	TEIL 1	TEIL 2	TEIL 3	AM	SD	
		.53				
PERS. 1	21.71	5.00	7.19	11.30	7.42	1
PERS. 2	10.07	8.94	8.11	9.05	0.80	2
PERS. 3	47.50	6.47	21.08	25.02	16.98	3
PERS. 4	53.04	19.66	48.95	40.55	14.86	4
PERS. 5	30.78	10.77	28.93	30.16	16.36	5
PERS. 6	41.60	13.12	36.40	30.37	12.38	6
PERS. 7	53.58	5.22	25.36	28.05	19.83	7
PERS. 8	45.33	11.51	29.01	28.62	13.81	8
PERS. 9	46.09	13.27	25.70	28.35	13.53	9
PERS. 10	40.20	6.83	33.46	26.83	14.41	10
PERS. 11	33.70	13.02	24.03	23.58	8.45	11
PERS. 12	40.58	5.30	24.34	23.41	14.42	12
PERS. 13	38.74	12.10	25.96	25.60	10.88	13
PERS. 14	25.00	6.59	35.48	22.36	11.94	14
AM=	39.14 $$	9.84 $$	26.71 $$			
SD=	12.19	4.10	10.34			

REDEN UEBER SONSTIGES IN %

	TEIL 1	TEIL 2	TEIL 3	TEIL 4	AM	SD	
		.53	.31	.53			
PERS. 1	23.57	6.76	4.84	7.48	10.66	7.51	
PERS. 2	12.50	4.84	10.00	8.11	8.86	2.80	
PERS. 3	52.94	7.63	18.80	18.57	24.48	17.04	
PERS. 4	55.15	25.00	35.79	47.95	40.97	11.53	
PERS. 5	57.67	23.56	20.54	29.23	32.75	14.72	
PERS. 6	42.92	11.84	25.82	40.14	30.18	12.42	
PERS. 7	60.98	19.60	7.14	28.51	26.81	21.33	
PERS. 8	50.41	13.16	24.35	25.78	28.42	13.60	
PERS. 9	53.51	12.06	20.56	31.65	29.45	15.54	
PERS. 10	48.54	14.29	21.08	31.40	28.83	12.91	
PERS. 11	41.11	14.13	17.46	25.00	24.43	10.41	
PERS. 12	49.36	6.60	10.34	24.00	22.58	16.76	
PERS. 13	41.91	20.54	14.10	26.88	25.86	10.31	
PERS. 14	26.55	9.93	23.66	26.98	21.78	6.96	
AM=	44.04 $$	12.92 $$	18.18 $$	26.55 $$			
SD=	13.60	6.02	8.03	10.28			

REDEN UEBER SONSTIGES IN %

C

	TEIL 1	TEIL 2	TEIL 3	AM	SD	
PERS. 1	14.35	7.65	12.04	11.35	2.78	1
PERS. 2	9.37	10.18	19.15	12.90	4.43	2
PERS. 3	22.49	8.88	23.40	18.26	6.64	3
PERS. 4	42.42	14.60	17.29	24.77	12.53	4
PERS. 5	28.38	29.89	14.19	24.09	7.09	5
PERS. 6	18.56	3.72	32.89	18.39	11.91	6
PERS. 7	15.36	16.67	5.31	12.44	5.07	7
PERS. 8	19.47	13.01	12.28	14.92	3.23	8
PERS. 9	34.98	21.13	21.35	25.82	6.48	9
PERS. 10	43.74	15.23	25.56	28.17	11.79	10
PERS. 11	17.44	26.09	15.04	19.52	4.74	11
PERS. 12	27.77	10.39	16.76	18.30	7.18	12
AM=	24.53 $$	14.78	17.93 $			
SD=	10.63	7.36	6.93			

REDEN UEBER SONSTIGES IN %

	TEIL 1	TEIL 2	TEIL 3	TEIL 4	AM	SD	
						.10	
PERS. 1	14.29	12.33	2.33	14.24	10.79	4.95	
PERS. 2	12.83	5.80	7.73	25.37	12.93	7.63	
PERS. 3	23.74	12.27	7.07	23.42	16.61	7.21	
PERS. 4	43.75	13.56	13.95	24.46	23.93	12.25	
PERS. 5	33.53	29.09	7.46	23.02	21.77	11.76	
PERS. 6	17.57	12.50	2.63	42.59	18.81	14.74	
PERS. 7	16.06	19.05	4.67	12.50	13.07	5.38	
PERS. 8	18.41	20.11	5.10	12.66	14.12	5.79	
PERS. 9	35.42	26.43	9.10	27.97	23.73	11.28	
PERS. 10	45.53	27.47	17.35	27.43	28.19	10.62	
PERS. 11	17.20	29.07	2.27	18.85	16.84	9.56	
PERS. 12	30.91	15.99	2.61	22.66	18.04	10.36	
AM=	25.77 $$	18.14 $$	6.12 $$	22.92			
SD=	11.13	7.00	4.67	7.89			

Tab.11] Reden über 'Sonstiges' als % der registrierten Redeeinheiten für jeden Teilnehmer (Per. 1+2= Trainer) und drei Trainingsdrittel bzw. vier Trainingsviertel. Arithmetisches Mittel (AM) und Standardabweichung (SD) aller Prozentwerte pro Teil (Spalte) und pro Person über alle Trainingsteile (Zeile). Signifikante Unterschiede zwischen Teilen (ss=1%; s=5%). Werte zwischen Spalten weisen auf sign. Rangkorrelationen zwischen Teilnehmern in dieser Variable.

In Gruppe A sinken die Werte für Reden über 'Sonstiges' kontinuierlich sehr signifikant. In Gruppe B und C sinken sie von Teil 1 nach 2 und steigen zum 3. Drittel. Die Endwerte liegen signifikant unter den Anfangswerten.

c) Beziehungen zwischen Sitzungsthemen und Reden über 'Sonstiges'

In Gruppe A finden sich Sitzungen mit bis zu 45 % Reden über 'Sonstiges'. Dazu gehört die erste Sitzung mit Planungsproblemen, die zweite Sitzung, in der über Entstehungsbedingungen von Aggressionen theoretisiert wurde und die Sitzung 7 mit zwei Lehrproben. In Gruppe B finden sich sogar Sitzungen mit maximal 74 % Reden über Sonstiges. Diese höchsten Werte sind wieder in den ersten drei Sitzungen, in denen Teilnehmer sich untereinander vorstellen und sehr ausführlich trainingsfremde Lieblingsthemen behandeln. In Gruppe C liegen die höchsten Werte in Reden über Sonstiges bei 54 %, und zwar in Sitzung 15, als theoretische Begriffe wie 'Sender', 'Empfänger', 'formalisierte Metakommunikation' und Kommunikationsmodelle erläutert werden, in Sitzung 29, bei einem Gespräch mit einem Behördenvertreter und in Sitzung 34, bei Überlegungen zum Arbeitsstil nach dem Training. Die niedrigsten Werte für Reden über 'Sonstiges' liegen für Gruppe A bei 8 %, und zwar in Sitzung 17, bei einer Feedback-Übung, in Sitzung 23, bei nonverbalen Übungen und in Sitzung 20, als eine Untergruppe in einem Rollenspiel ihre Absichten durchsetzen will. In Gruppe B finden sich Sitzungen, in denen keine einzige 5-Sekunden-Einheit als Reden über Sonstiges kategorisiert wurde. Wieder sind es zwei Sitzungen zum Feedback und eine Rollenspiel-Sitzung, in der sich die niedrigsten Werte finden. In Gruppe C liegt der niedrigste Wert für Reden über 'Sonstiges' bei 0,7 %. Thematisch behandeln die Sitzungen mit den niedrigsten Werten den Konflikt zweier Teilnehmer und die Planung für ein Fest in der Gruppe.

d) Korrelative Zusammenhänge zwischen Reden über 'Sonstiges' und den übrigen Variablen

Nach der Konstruktion des Kategoriensystems ist zu erwarten, daß die meisten übrigen Variablen mit Reden über Sonstiges negativ korrelieren. Das trifft tatsächlich zu. So korreliert in allen drei Gruppen Reden über Sonstiges hoch negativ mit Reden mit explizitem Partnerbezug. In Gruppe B und C zeigen sich hohe negative Zusammenhänge mit Reden mit explizitem Selbstbezug, Reden über Empfinden und Reden über Verhalten.

e) Die Teilnehmer im einzelnen

Gesamtwerte: Für Reden über 'Sonstiges' reichen die maximalen Unterschiede zwischen den 33 Teilnehmern von 9 % bis 45 %.

Trainingsdrittel: Wie die hohe Zahl zweistelliger Standardabweichungen zeigt, ist Reden über 'Sonstiges' sehr situationsabhängig und wirkt gewissermaßen stark ansteckend. Die individuellen Verlaufsschwankungen sind beachtlich. Gleichzeitig finden sich in Gruppe A und B durch die heterogene Zusammensetzung dreimal stabile Rangreihen unter den Teilnehmern.

Trainingsviertel: Die Beziehungen werden noch deutlicher. 21 von 33 Mitgliedern zeigen zweistellige Standardabweichungen für Reden über 'Sonstiges'. In Gruppe A und B bleiben die Verhaltensweisen innerhalb der Gruppe sechsmal stabil, die Rangkorrelationen erreichen Retesthöhe.

Ergebnisse der Verhaltensbeobachtung

In Gruppe A und B sind die Teilnehmer besser in der Lage, den Redeanteil über Sonstiges am Gruppenprozeß einzuschätzen als bei ihren eigenen Beiträgen. Sie schätzen Reden über 'Sonstiges' genauer ein als Reden mit explizitem Selbstbezug. Während sich in Gruppe B eine deut-

liche Tendenz zum Überschätzen dieser Werte sowohl für die Gruppe als auch für die eigenen Beiträge zeigt, sind die Werte in Gruppe A relativ ausgeglichen bzw. tendieren eher zu einer Unterschätzung. Untersucht man die Schätzungen als Rangplatzurteile, so zeigt sich, daß die Teilnehmer ihr eigenes Sprachverhalten am häufigsten richtig einschätzen; insgesamt 30 richtige Rangurteile. In deutlichem Abstand folgen die Rangurteile über das Gruppenverhalten mit 18 richtigen Schätzungen und nur 12 mal wird die Person richtig benannt, die in der jeweiligen Sitzung am häufigsten über 'Sonstiges' sprach.

Interpretation:

Die Kategorie Reden über 'Sonstiges' trennt nicht zwischen unterschiedlichen Trainingskonzepten. Die größten Unterschiede finden sich in Gruppe A und B, bzw. bei den nichtdirektiven Trainern. Einige Teilnehmer formulieren bis zu 40 % und mehr ihrer Äußerungen in dieser Kategorie. Ein Hinweis darauf, daß der Gruppendruck zur Realisation der vier Hauptvariablen nicht durchschlagend für alle Teilnehmer war. Mindestens haben die Trainer in Gruppe B diese Ziele entweder nicht für wichtig gehalten, oder konnten die Teilnehmer nicht dazu anregen. Wie die Daten in Gruppe C zeigen, verhindern theoretische Erklärungen der Trainer nicht zwangsläufig personbezogenes Sprechen. Für die Interkorrelation mit den ausgewählten Variablen sozialer Kompetenz ergeben sich folgende Werte: Reden über 'Sonstiges' korreliert in Gruppe C -.75ss mit Reden mit explizitem Selbstbezug,-.69ss mit Reden mit explizitem Partnerbezug und -.69ss mit Reden über Empfinden. Reden über Sonstiges korreliert mit Reden über Verhalten in Gruppe B und C negativ. Die Produkt-Moment-Korrelationen liegen allerdings deutlich niedriger (-.45s in Gruppe C und -.55s in Gruppe B).

VIII. Zusammenfassende Auswertung

1. Mängel dieser empirischen Trainingskontrolle

Die vorgelegten Ergebnisse haben eine Reihe von Schwächen, die für die abschließende Auswertung und entsprechende Konsequenzen deutlich als Grenzen herausgestellt werden müssen:

- Die Daten beschreiben nur das Trainingsverhalten von 39 Teilnehmern in drei Trainingsgruppen. Sie liefern daher nur grobe Informationen. Insbesondere die Interkorrelationen zwischen den Kategorien müssen als deskriptive Maße verstanden werden. Vermutungen darüber, ob bestimmte Variablen beim Sprecher bzw. zwischen den Gruppenmitgliedern selbstverstärkend wirken, sind nach dieser Arbeit bestenfalls empirisch gestützt aber nicht belegt.

- Wegen der schmalen empirischen Basis wurden die Kategorien nicht so differenziert ausgewertet, wie es dem Beobachtungssystem nach möglich wäre. Einige der Kategorien werden so selten realisiert, daß sie erst bei einer größeren Stichprobe interpretiert werden können.

- Für die Kategorie durchschnittliche Redelänge ist das arithmetische Mittel als Maß unzureichend. Für eine sinnvolle Interpretation braucht man zusätzlich die Standardabweichung und den Median.

- Die hier verwendete Technik zur Bestimmung der Reliabilitäten stellt gegenüber der üblichen Praxis eine wesentliche Verbesserung dar: Sie erfaßt die vielfache Menge von Urteilen und liefert damit ein empfindlicheres Maß für die Reliabilität der Kategorien. Statistisch befriedigend ist eine Reliabilitätsschätzung aber erst dann, wenn neben einer vergrößerten Menge an Urteilen auch die Zahl der Beurteiler erhöht wird. Die übliche Praxis, sich auf zwei Urteiler

zu beschränken, vermindert die Freiheitsgrade an einer entscheidenden Stelle. Bei höheren Reliabilitätsansprüchen muß man die Summenwerte über größere Stichproben ersetzen durch mehrere Teilsummen kleinerer Teilstichproben.

- Die in Kapitel VI beschriebene Reliabilitätsschätzung ist aus zwei weiteren Gründen unbefriedigend: Die auffällig schiefe Besetzungswahrscheinlichkeit der sieben Kategorien macht eine größere Stichprobe für die Reliabilitätsschätzung erforderlich. Die drei Trainingsgruppen wurden von insgesamt drei Beobachtern nach den Kategorien beurteilt. Eine befriedigende Reliabilitätsschätzung müßte daher Urteile von allen drei Beobachtern und Gruppen einbeziehen. Aus Gründen der Kosten- und Zeitersparnis beschränkt sich die hier angestellte Reliabilitätsschätzung auf die Gruppe C und einen vierten Beobachter, der neu in das Kategoriensystem eingearbeitet wurde.

- Die empirische Kontrolle verlief nicht in allen drei Gruppen gleich. Während in Gruppe A und B die Teilnehmer viermal über ihr Verhalten in den Kategorien informiert wurden, erhielten die Teilnehmer der Gruppe C keine solche Rückmeldung. Dieser Unterschied wurde bei der Auswertung und Interpretation der Daten nicht berücksichtigt.

- Der Verzicht auf qualitative Analysen ist ein weiterer Mangel. Solche Kontrollen (z.B. Inhaltsanalysen) sind für eine detaillierte Interpretation zwingend notwendig. Es zahlt sich zweifellos aus, die empirischen Kontrollen zu spezialisieren und damit zu intensivieren.

- Der Versuch, die Trainingssitzungen nach Arbeitsthemen und Arbeitsformen zu beschreiben, ist m.E. noch nicht ausreichend. Die Protokolltechnik zur Charakterisierung von Trainingsverläufen muß wesentlich verbessert werden.

- Allgemein kann man den hier als Zielvariablen definierten Kategorien vorwerfen, daß sie ziemlich formal definiert wurden. Schon bei den Überlegungen zur Validität wurde betont, daß diese Kategorien nicht trennen zwischen destruktiven Wutausbrüchen und konstruktiven Feedback-Äußerungen. Darüber hinaus unterscheiden sie nur auf formaler Ebene zwischen Gesprächsinhalten. Dieser Vorwurf wird z.B. auch gegen die Definition der Variablen für die Gesprächspsychotherapie (vgl. TAUSCH 1970) erhoben.
  Zweifellos ist es notwendig, die hier entwickelten Kategorien einschränkender zu definieren und durch qualitative Analysen des Vermittlungsaspektes zu ergänzen. Andererseits muß man m.E. diese Kritik dann zurückweisen, wenn sie prinzipiell geführt wird, denn sie muß den beanspruchten Verwendungszweck eines Meßinstrumentes berücksichtigen. Im Kontext dieser Arbeit ist z.B. ein Instrument hinreichend qualifiziert, wenn es genügend unerwünschtes Verhalten und entsprechende Veränderungen registriert. Dazu ist das in dieser Arbeit entwickelte Kategoriensystem in der Lage.

- Die Kategorie 'Sonstiges' ist m.E. unbefriedigend konservativ definiert. Im Sinne der strategischen Grundlegung kann man nicht einfach Äußerungen als 'Sonstiges' abqualifizieren, nur weil sie nicht auf die Hier- und Jetzt-Situation bzw. anwesende Trainingsteilnehmer Bezug nehmen. Deshalb erfaßt das Kategoriensystem die Transferdiskussionen nur schlecht, wenn sie nicht explizit teilnehmerbezogen geführt werden. Das gilt auch für die Auseinandersetzung mit Theorien, die nach den strategischen Grundlagen im Training durchaus einen positiven Stellenwert haben können.

- o Die Kontrolle von Wahrnehmungsfertigkeiten für diese oder andere Kategorien muß wesentlich häufiger vorgenommen werden. Hier wurde der Fragebogen nur viermal nach einer Sitzung ausgefüllt. Unterschiede zwischen den Sitzungsinhalten und der Ich-Beteiligung der Teilnehmer sind vermutlich dafür verantwortlich, daß die Kategorien von Sitzung zu Sitzung völlig unsystematisch genauer bzw. ungenauer eingeschätzt werden.

- o Ungelöst ist das Problem der Hypothesen für den Trainingsprozeß, wenn sich die Trainer nicht auf ein Konzept festlegen. Ich bin dennoch davon überzeugt, daß empirische Trainingsprozeßkontrollen theoriegeleitet durchgeführt werden müssen, selbst wenn man dabei auf eine echte Intentionskontrolle und entsprechende Hypothesen verzichten muß.

Die hier aufgezählten Mängel mindern nicht den grundsätzlichen Beitrag dieser Untersuchung als empirische Trainingskontrolle. Untersuchungen zum Interaktionsverhalten in gruppendynamischen Laboratorien sind extrem selten. Die hier beschriebenen Ergebnisse stützen eine Reihe von Annahmen mit größerer Allgemeingültigkeit.

2. Zusammenfassende Interpretation der Ergebnisse

Die in drei unterschiedlichen Trainingsgruppen kontrollierten fünf Variablen stützen die folgenden Annahmen:

- o Nach den vorgelegten Daten verwenden die Trainer bei ihren Interventionen Verhaltensstile, die sich mit Hilfe des verwendeten Kategorienschemas systematisch unterscheiden. Auch ein prinzipiell offenes Konzept, wie es in Gruppe A und B realisiert wurde, setzt solche Schwerpunkte in der Praxis. Man muß daher bestimmte Verhaltensstile innerhalb eines Trainingskonzepts als erwünscht bzw. unerwünscht in eine Rangreihe bringen.

- Die mit dem Kategoriensystem beschriebenen Verhaltenstendenzen der Trainer finden sich weitgehend auch bei den Teilnehmern. Sieht man von einzelnen Trainingsmitgliedern ab, so gleichen sich die Verhaltenstendenzen der gesamten Trainingsgruppe relativ schnell denen der Trainer in den verwendeten Kategorien an.

- Bei der systematischen Unterscheidung von Trainingskonzepten haben sich in diesen drei Gruppen besonders die Kategorien 'Reden über Empfinden' und 'Reden über Verhalten' bewährt. Es muß geprüft werden, ob auch über mehrere Trainingsgruppen diese beiden Kategorien zwischen Laboratorien zur Selbsterfahrung bzw. zur Steigerung der Interaktionskompetenz (= Interaktionstraining) differenzieren.

- Die sieben Einzelkategorien liefern prägnante Gruppenprofilwerte. Das Kategoriensystem ist also in der Lage, auch über verschiedene Situationen hinweg, relativ stabile Verhaltenstendenzen in der Gruppe zu registrieren. Die Trainingsgesamtwerte sowohl für die Gruppe als auch für einzelne Teilnehmer verlieren nicht an Unterscheidungsprägnanz gegenüber den Werten für konkrete Situationen (= Sitzungen).

- Besonders die Trainer in Gruppe C reagieren hinsichtlich der kontrollierten Variablen ausgesprochen stabil. Damit zeigt sich, daß Trainer innerhalb eines abgesprochenen Konzeptes einen Verhaltensstil auch über verschiedene Situationen hinweg durchgängig realisieren können.

- Wenn Trainer sich häufiger im Prozeß engagieren, fördern sie damit nicht zwingend eine unausgeglichene Redebeteiligung unter den Teilnehmern bzw. eine sternförmige Kommunikation (vgl. HIEBSCH und VORWERG 1971, 209). Interessant ist die Frage, ob die hier ermittelten stabilen Beziehungen zwischen Meldehäufigkeit und

Redelänge über mehrere Gruppen invariant sind. Es muß geprüft werden, welche der drei paralinguistischen Variablen zur Beteiligung am Trainingsprozeß leichter trainierbar ist.

- Über alle drei Gruppen zeigt sich, daß theoretische Erklärungen der Trainer mit den Variablen 'Reden über Empfinden' deutlich negativ, mit 'Reden über Verhalten' schwächer negativ korrelieren. Man muß prüfen, ob theoretische Bemerkungen zwangsläufig so stark negativ korrelieren müssen. Ein spezielles Verhaltenstraining für Trainer könnte gerade hier ansetzen, damit theoretische Aussagen sofort personbezogen und teilnehmerzentriert formuliert werden.

- Die teilweise überhöhten Werte für 'Reden mit explizitem Selbstbezug', 'Reden über Empfinden' und 'Reden über Sonstiges' zeigen, daß solche Verhaltensweisen u.U. selbstverstärkend wirken. In einem nichtdirektiven Trainingskonzept können sich diese Variablen daher leichter durchsetzen als die Variablen 'Reden über Verhalten' und 'Reden mit explizitem Partnerbezug'. Diese Variablen, sowie die in dieser Untersuchung ausgeklammerte Variablen 'Reden über Gruppenempfinden und Gruppenverhalten', sind vermutlich auf entsprechende Trainerinterventionen und Modellwirkung besonders angewiesen.

- Einige Teilnehmer reden über das ganze Training hinweg besonders häufig in der Variablen 'Sonstiges'. Dies kann als Beleg dafür gelten, daß Trainer und Gruppenmehrheit nicht zwangsläufig ihren Verhaltensstil bei allen Teilnehmern durchsetzen.

- Der intensivere Einsatz nonverbaler Übungen in Gruppe B fällt zusammen mit geringen Äußerungen über 'Verhalten'. Man muß prüfen, wie generell diese Beziehung gilt und welchen Stellenwert man nonverbalen Übungen in einem transferorientierten Training einräumen kann.

- Nach der Analyse einzelner Trainingssitzungen determinieren spezielle Sitzungsthemen nicht in dem Maße entsprechendes Verhalten in den Kategorien, wie man es erwarten könnte. In einigen Feedback-Sitzungen wurden z.B. erstaunlich niedrige Werte für 'Reden mit explizitem Partnerbezug' gefunden. Ein Trainer, der auf diese oder andere Verhaltenstendenzen Wert legt, wird sich daher nicht nur um bestimmte Trainingsinhalte bemühen müssen. Er muß stärker den Vermittlungsaspekt kontrollieren, um solche Trainingseffekte zu ermöglichen.

- Wenn das Kategoriensystem auch über mehrere Trainingsgruppen hinweg in der Lage ist, stabile Verhaltenstendenzen zu registrieren, so lohnen sich Versuche, neben der Diagnoserelevanz das Kategoriensystem auf seine Anregungs- bzw. Trainingsrelevanz zu prüfen. Dies umso mehr, als das Kategoriensystem in den untersuchten Trainingsgruppen stabile Verhaltenstendenzen für die einzelnen Teilnehmer registrierte.

Wie diese kurze Diskussion der Ergebnisse zeigt, müssen die meisten Erkenntnisse als Vermutungen formuliert werden. Sie wurden nur bei einer kleinen Population empirisch belegt. Diese Vermutungen haben allerdings den Vorteil, daß sie (weiter) empirisch erhärtet werden können und für die Trainingspraxis von relativ großer Bedeutung sind. Aus diesem Grunde werde ich im folgenden nicht primär zwischen Konsequenzen dieser Arbeit aus der theoretischen Grundlegung (Kapitel III)sowie den empirischen Ergebnissen (Kapitel VII) und Anregungen aus eigenen Erfahrungen unterscheiden. Wichtiger ist m.E. die Zuordnung zu handlungsrelevanten Aufgabenbereichen.

3. Konsequenzen und Anregungen für die Trainingstheorie

Die Trainingstheorie muß sich m.E. vor allem auf folgende Probleme konzentrieren:

a) Die Bewertung gruppendynamischer Laboratorien

In Kapitel I wurden einige wesentliche Einwände gegen gruppendynamische Laboratorien referiert. Eine systematische Darstellung dieser Einwände erwies sich als schwierig, weil die gleichen Einwände je nach dem theoretischen Ausgangspunkt des Kritikers zu unterschiedlichen Konsequenzen führen. Andererseits ist eine Systematik solcher Einwände außerordentlich nützlich: Erst eine systematische Bewertung ermöglicht gezielte Handlungskonsequenzen. In Kapitel I wurden die Einwände schließlich unter den Stichworten Einwände gegen die Relevanz bzw. gegen Konzepte gruppendynamischer Trainingsveranstaltungen geordnet: Nach dem in dieser Arbeit entwickelten und exemplarisch erprobten normativen Trainingsmodell möchte ich folgende Systematik zur Bewertung gruppendynamischer Veranstaltungen vorschlagen, die sich auch auf andere pädagogische Maßnahmen übertragen läßt.

Abb. 17: Vorschlag zur systematischen Bewertung gruppendynamischer Laboratorien

Bereich	Bewertungsgrundlage	Beispiel
I. KONZEPT (Intention Relevanz, Theorie)	Theorien, empirische Relevanzanalysen im Alltag	individuumzentrierte Ansätze übersehen determinierende Umweltbedingungen
II. PRAXIS (tatsächliche Trainingsschwerpunkte)	Theorien, empirische Trainingskontrollen	falsche Zielgruppen, Inhalte oder Methoden
III. AUSWIRKUNGEN (tatsächliche Konsequenzen)	Theorien, empirische Wirkungsforschung	erfolglose bzw. irrelevante Transferversuche

Diese Systematik ist mehr als ein Ordnungsprinzip. Die Spalten 'Bereich' und 'Bewertungsgrundlage' sind eine Orientierung für die Entwicklung und Absicherung von Trainingskonzepten. Sie sind ebenso nützlich für handlungsrelevant formulierte Kritik. Diese Systematik macht vor allem folgendes deutlich:

Die notwendige Bewertung der Trainingstheorie und konkreten Trainingspraxis muß sorgfältig unterschieden werden von der Bewertung von Trainingsauswirkungen. Aussagen über Erfolge, Mißerfolge bzw. negative Konsequenzen eines gruppendynamischen Laboratoriums sollten gleichermaßen als Unterstellung zurückgewiesen werden, wenn sie nicht empirisch belegt sind. Theoretisch begründete Bewertungen und empirische Funktionskontrollen im Alltag sind hinreichend für das Trainingskonzept. Für die Trainingspraxis wie für die Auswirkungen muß sich eine Bewertung, vor allem auf empirisches Material stützen.
Eine Theorie- und Praxiskritik, die empirisch unbelegte positive und negative Wirkungen behauptet und bewertet, muß zurückgewiesen werden. Man sollte m.E. vereinfachend davon ausgehen, daß ein Training ohne spezielle Transferbemühungen weder positive noch negative längerdauernde systematische Konsequenzen hat.
Die meisten kritischen Einwände, wie sie in Kapitel I referiert werden, beschränken sich nach diesem Vorschlag auf den theoretischen Hintergrund gruppendynamischer Laboratorien und können bestenfalls als Plausibilitätsargumente auch auf die Laboratoriumspraxis bezogen werden. Als Bewertung von Trainingswirkungen sind sie empirisch nicht belegte Behauptungen. Damit stellt sich umgekehrt auch eine Aufgabe für Trainingsbefürworter.

b) Um die notwendige empirische Bewertung überhaupt möglich zu machen, müssen positive wie negative Wirkungsaussagen zunächst empirisch belegbar formuliert werden. Die Trainingstheorie muß in diesem Zusammenhang Kriterien

für angemessene Zieldefinitionen entwickeln. Nach Kapitel III ist dafür nicht nur eine operationale Definition von Trainingszielen, sondern auch ihre theoretische Verankerung und eine nachweisbare Funktionalität für den Alltag erforderlich. Dazu bieten sich empirische Problemanalysen in bestimmten Alltagssituationen der Teilnehmer an. Für den Bereich Interaktionstraining wird man vermutlich eine Systematik von Kommunikationsschwierigkeiten entwickeln können, die konkrete Anlässe, mangelhaftes Verhalten, seine Konsequenzen und entsprechende Kompensationsmöglichkeiten beschreibt. Aus dieser Systematik von Kommunikationsschwierigkeiten müßten sich Rangreihen von Trainingszielen ableiten lassen. Jedenfalls sollten Trainingsziele nicht länger wie bisher vornehmlich aus Therapieerfahrungen abgeleitet werden. Gerade für die Interaktionen in Gruppen müssen die Beziehungen zwischen Interaktionsstilen und Konsequenzen an Ort und Stelle im Alltag der Teilnehmer empirisch geprüft werden. Die entscheidenden Zielvariablen lassen sich empirisch mit den Methoden der Kreuzvalidierung und Regression ermitteln.

c) Mit besonderem Nachdruck muß sich die Trainingstheorie Transferproblemen zuwenden. Wie die Unterscheidung in strategische Aufgabenbereiche (Kapitel III) nahelegt, werden Fortschritte auf diesem Gebiet die Trainingspraxis nachhaltig reformieren. Präzise Transferaufgaben lassen sich erst formulieren, wenn man Ziele im Wahrnehmungs-, Wertungs- und Handlungsbereich definiert hat für konkrete Verwendungszusammenhänge. Besonders nützlich für das Transferproblem sind meiner Ansicht nach einige empirisch gesicherte Ergebnisse der Lerntheorie, besonders zum Thema Selbstkontrolle. Nützlich wäre auch eine empirische Erforschung von Transferschwierigkeiten, die sich im Bereich Familie zwangsläufig anders stellen als am Arbeitsplatz und in Zweierinteraktionen vermutlich weniger kompliziert sind als bei der Interaktion in Gruppen bzw. zwischen Gruppen.

d) Die Rolle kognitiver, affektiver und Verhaltenskomponenten im Trainingskonzept muß ebenfalls mit besonderem Nachdruck von der Trainingstheorie erarbeitet werden. Hier liegen m.E. wesentliche Optimierungsmöglichkeiten für die gruppendynamische Praxis. Wie Kapitel III nahelegt, haben alle drei Komponenten spezielle Funktionen. Insbesondere die kognitive Komponente wurde im Trainingsprozeß lange Zeit zu Unrecht vernachlässigt. Sie hat meiner Ansicht nach nicht nur für Transferaufgaben und deren Kontrolle eine wesentliche Bedeutung. Als nachträgliche kognitive Strukturierung hat sie einen legitimen nützlichen Platz innerhalb gruppendynamischer Laboratorien.

4. Konsequenzen und Anregungen für die Trainingspraxis

Für die Trainingspraxis sind m.E. Versuche zu folgenden Themen besonders nützlich:

a) Welche Möglichkeiten bieten sich, Ziele im Trainingsprozeß zu entwickeln und für die Teilnehmer deutlich herauszustellen? Dabei muß besonders die Beziehung zwischen individuellen Zielen der Teilnehmer und Zielen vom Trainingskonzept her untersucht werden. Jedenfalls müssen sich die Teilnehmer während des Trainings auf konkrete Ziele und Aufgaben für ihren Alltag hin festlegen.

b) Welche Möglichkeiten gibt es, um kognitive Dimensionen ohne affektive Blockierung im Trainingsprozeß wirksam zu machen. Weiter muß man die verhaltensnahe Auswertung von Rollenspielen sowie die Variable Reden über Verhalten nach Quantität und Qualität fördern. Es ist zu prüfen, ob die Ich-Beteiligung und die affektive Dimension zwangsläufig darunter leiden müssen.

c) Welche Strategien sind erfolgreich, um Trainerverhalten zu trainieren. So ist es z.B. denkbar, Transferdiskussionen zu üben mit möglichst hohen Werten in Reden über Verhalten

und explizitem Ich-Bezug. Theoretische Erklärungen muß man möglichst verhaltensnah und ichbezogen formulieren. In Versuchsgruppen könnte man prüfen, welche Verhaltensweisen besonders selbstverstärkend wirken bzw. welche sich häufig oder unter bestimmten Umständen ausschließen.

d) Die Zielvariablen müssen umfassend trainiert werden, d.h. auch durch direkte Wahrnehmungsübungen thematisiert und der Selbstkontrolle als direkte Aufgabe übergeben werden.

e) Es sind Möglichkeiten zu probieren, wie man Teilnehmer besser auf die Transferprobleme vorbereitet, wie man erfolgversprechend Transferaufgaben formuliert und Kontrollmöglichkeiten entwickelt, wie man ohne fremden Druck im Training Erfahrungen in Aufgaben umsetzt.

f) Insbesondere sind Untersuchungen überfällig, welche Organisationsformen bei einem Interaktionstraining z.B. für Lehrer realistisch und transferwirksam sind. Nach meinen Erfahrungen ist es günstiger, ein 10-Tage-Training in drei Kursabschnitte mit deutlichen Zwischenräumen für Transferaufgaben aufzuspalten.

g) Erfahrungen sind nicht nur als Aufgaben zu definieren. Sie müssen schon im Training kritisch auf ihren Geltungsbereich im Alltag ausgewertet werden.

h) Alternative Konzepte zu den bisher üblichen Nachtreffen dürften eine wesentliche Voraussetzung sein, um Transferaufgaben auf ihren Erfolg zu kontrollieren. Die Wirkungsforschung hat bei Nachtreffen eine besonders günstige Kontrollmöglichkeit.

i) Die angestrebte Multiplikatorenwirkung wird für die meisten Teilnehmer, die sich intensiv in den Trainingsprozeß eingelassen haben, von einer Reihe guter Arbeitspapiere abhängen.

j) Für Trainingskonzepte sollten Bedürfnis- und Einstellungsklärung genauso zentral sein, wie die Förderung von Probehandeln und seine Auswertung.

k) Besonders nützlich sind auch Versuche, wie man im konkreten Trainingsverlauf neben einem nichtdirektiven Trainerverhalten und Rücksicht auf die Hier- und Jetzt-Regel die Interaktionen auf bearbeitbare Themen und Aufgaben beschränkt. Für die Optimierung der Trainingspraxis ist es jedenfalls entscheidend, daß die Trainingsteilnehmer bewußt einen Prozeß vollziehen, der mit der emotional-affektiven Ausgliederung von eigenen Problemen beginnt, zu einer individuellen Aufgabe führt und neben praktischen Lösungsversuchen mehr als nur affektive Erfolgskriterien entwickelt.

l) Als Erfolgskontrolle für die Trainingspraxis kann man sich nicht am Ende auf eine Diskussion beschränken: Was habe ich im Training gelernt, was bleibt mir? Als Bewertungskriterium für die Trainingspraxis sollte die Diskussion mindestens um die Frage kreisen: Was will ich nach diesem Training in welcher Situation ausprobieren und mit welchen Erfolgen kann ich rechnen?

m) Als Alternative zu den extensiven Trainingskonzepten lohnen sich m.E. Versuche, intensive Trainingskurse zu einem definierten Minimalziel als Aufbauprogramme zu entwickeln.

5. Konsequenzen und Anregungen für die empirische Trainingsforschung

Im Laufe der Arbeit wurden eine Reihe von Konsequenzen für die empirische Trainingskontrolle aufgezählt:

a) Empirische Trainingskontrollen sollten sich an einem theoretischen Trainingskonzept orientieren. Wenn sich die Trainer nicht auf definierte Ziele festlegen, sollte

wenigstens die empirische Kontrolle nur Variablen mit expliziter Relevanz untersuchen.

b) Die Kontrollen werden umso relevanter für die Trainingspraxis, je mehr sie auf Wirkungsaussagen verzichten. Wirkungsforschungen müssen auf expliziten Wirkungskonzepten beruhen. Für die Trainingspraxis sind besonders deskriptive Daten von großem Interesse.

c) Kontrollinstrumente müssen auf ihre Validität für den speziellen Verwendungszweck geprüft werden. Es gibt praktisch keine an sich bewährten Kontrollinstrumente.

d) Im Rahmen eines Interaktionstrainings sollten die Instrumente verhaltensnah konzipiert sein. Subjektive Maße müssen mit objektiven verglichen werden können. Vergleiche mit der mittleren Gruppen- oder Trainermeinung sind unzulänglich, irrelevant und schlecht interpretierbar. Subjektive Maße eignen sich dagegen gut als Trainingsinstrument, um die Aufmerksamkeit der Teilnehmer zu konzentrieren (vgl. LAKIN 1972, 198).

e) Zu einfachen Quantitätskontrollen sollten korrespondierende Qualitätskontrollen entwickelt werden. Dazu bietet sich neben entsprechenden Kategoriensystemen vor allem auch die Inhaltsanalyse an (vgl. PSATHAS u.a. 1966 und LOMRANZ u.a. 1971). Qualitätskontrollen müssen getrennt auf Validität und Reliabilität geprüft werden.

f) Für ausgewählte Variablen sind explizite Relevanzüberlegungen anzustellen. Davon unabhängig muß das jeweilige Instrument auf Validität für seinen Zweck geprüft werden.

g) Hinsichtlich der Reliabilität sind nur die Ansprüche sinnvoll, die sich aus dem Verwendungszweck der Daten ergeben. Die Reliabilität eines Instruments an sich ist ebenso sinnlos, wie die Beschränkung auf einen Reliabilitätskoeffizienten für ein Datenprofil.

h) Neben der empirischen Beschreibung und Kontrolle von Trainingsprozessen sollten häufiger Erkundungsfragebogen verwendet werden. Die Kritik, die in Kapitel II im Zusammenhang mit Fragebogen geübt wurde, betrifft ausschließlich ihre Verwendung als empirische Erfolgskontrolle. Als Trainingsinstrument zur Lenkung der Aufmerksamkeit, sowie für die Erkundung z.B. von Transferschwierigkeiten, sind Fragebogen unersetzlich.

i) Wie diese Arbeit zeigt, lohnt sich die Entwicklung neuer Beobachtungsinstrumente. Solche Instrumente sollten allerdings nur wenige Variablen erfassen und sich auf begrenzte Interpretationen beschränken. Umgekehrt ist die gängige Praxis, vorhandene 'bewährte' Instrumente einzusetzen, nach den strategischen Kriterien in Kapitel III ausgesprochen fragwürdig.

6. Zusammenfassung

Rahmenthema der Arbeit sind die Möglichkeiten empirischer Kontrolle gruppendynamischer Laboratorien bzw. theoretisch-empirisch fundierte Optimierungsmöglichkeiten für die gruppendynamische Praxis.
Der erste Teil der Arbeit sichert vor allem ihren Bezug zum gegenwärtigen Forschungskontext.
In Kapitel I werden der große Zulauf zu gruppendynamischen Laboratorien, ihre unterschiedlichen Ansprüche und vagen Zielvorstellungen sowie die vielfältige Praxis einander gegenübergestellt. Die komplizierten Bewertungsprobleme werden in einer Reihe zentraler Einwände deutlich, zu denen der Verfasser wertend Stellung nimmt, um die Grundlagen für den eigenen Ansatz deutlich zu machen. Auf den Vorwurf gruppendynamischer Konzepte seien weithin gesellschaftlich irrelevant,bzw. reaktionär wird mit einer einschränkenden Präzisierung des eigenen Anspruchs reagiert. Danach geht es in dem hier entwickelten Konzept

vor allem um ein Training zur Interaktionskompetenz, deren Relevanz explizit begründet wird. Allgemein wird gerade zu diesem Punkt deutlich, daß die notwendige Bewertung gruppendynamischer Praxis möglichst in Form von Verhaltensvorschlägen formuliert werden sollte, die empirisch kontrollierbar und theoretisch legitimiert sein müssen. Die Vorwürfe, gruppendynamische Konzepte akzentuieren den affektiven Bereich zu stark, sind zu stark individuumzentriert und unterscheiden nicht genügend zwischen therapeutischen und pädagogischen Ansprüchen, werden zunächst als Aufforderungen akzeptiert, die Rolle dieser Aspekte in einem Trainingskonzept explizit zu definieren und möglichst mit theoretisch und empirisch prüfbaren Relevanzüberlegungen zu begründen. Der Vorwurf, Trainingsgruppen seien in der Praxis erfolglos, wird durch die Forderung aufgegriffen, Trainingsziele nicht nur theoretisch zu begründen und empirisch falsifizierbar zu definieren. Man sollte die Funktionalität von Trainingszielen durch Problemanalysen im Alltag der Teilnehmer absichern und durch eine systematische Analyse von Transferschwierigkeiten zu konkreten Optimierungsmaßnahmen finden. 'Arbeiten zum Thema Gruppendynamik genügen nicht wissenschaftlichen Minimalbedingungen', wird als Vorwurf vom Verfasser akzeptiert und durch eine Reihe charakteristischer Argumentationsfehler belegt. In diesem Zusammenhang werden Trainingswirkungen hinsichtlich ihrer Wahrscheinlichkeit als Wirkungen erster Ordnung, zweiter Ordnung und dritter Ordnung unterschieden.

In Kapitel II werden bisherige empirische Arbeiten zu diesem Gebiet daraufhin untersucht, ob sie konkrete Optimierungsstrategien für die Trainingspraxis im Sinne der zitierten Hauptkritikpunkte bieten. Zu diesem Zweck wird die übliche Zuordnung empirischer Arbeiten zu untersuchten Themenbereichen (vgl. COOPER u.a. 1971) ignoriert. Statt dessen werden die empirischen Arbeiten nach ihrer strategischen Konzeption und ihrem Funktionswert für

Theorie und Praxis gruppendynamischer Laboratorien in vier Designgruppen aufgeteilt, und zwar:

- Untersuchungen zur Beziehung zwischen Trainingsteilnahme und Testreaktionen, bzw. zwischen Testreaktionen;
- Untersuchungen zur Beziehung zwischen manipulierbaren Trainingsvariablen und Testreaktionen;
- Untersuchungen zur Beziehung zwischen Trainingsteilnahme und wahrgenommenen Verhaltensänderungen;
- Beschreibung objektiv erfaßter Verhaltensweisen im Training.

Im Sinne des Rahmenthemas werden reine Wirkungsanalysen nicht in die Untersuchung einbezogen. Als zusammenfassende Bewertung der empirischen Arbeiten zur gruppendynamischen Praxis kann festgehalten werden: Die untersuchten Arbeiten beziehen sich kaum auf die wesentlichen Kritiken, die in Kapitel I referiert werden. Die Autoren sorgen sich in erster Linie um die innere Logik ihrer Arbeiten. Hinweise für die Optimierung der Trainingspraxis finden sich fast nicht. Drei der vier gebildeten Designgruppen zeigen charakteristische Schwächen, die eine Spaltung zwischen Trainingstheorie und Trainingspraxis sowie zwischen Prozeß- und Wirkungsforschung unterstützen. Zu diesen Schwächen zählen vor allem: Die Konzentration auf allgemeine Persönlichkeitskonstrukte, die nahezu ausschließliche Registrierung individueller Zustandsbilder z.B. durch Testverfahren, die vornehmliche Verwendung subjektiver Daten, die problematische Interpretation wahrgenommener Verhaltensänderungen und die von der Trainingstheorie weithin unabhängige Entwicklung empirischer Fragestellungen.

Im zweiten Teil der Arbeit werden in den Kapiteln III und IV strategische Lösungsvorschläge für die Trainingstheorie und empirische Trainingskontrollen entwickelt.

In Kapitel III wird die Unterscheidung zwischen strategischen und inhaltlichen Problemen, bei der Entwicklung von Trainingskonzepten und ihrer empirischen Kontrolle eingeführt. Diese Unterscheidung macht die in Kapitel III ausführlich beschriebene Entwicklung eines normativen Trainingsmodells möglich. Dieses normative Trainingsrahmenkonzept unterscheidet zwischen Trainingszielen, Trainingsaufgaben und Trainingsbereichen und nennt damit wesentliche Ansatzpunkte für Optimierungsstrategien, empirische Kontrolle und gezielte Kritik. Insgesamt ist dieses normative Trainingsmodell eine Handlungsanweisung für die Entwicklung und praktische Durchführung von Trainingskonzepten, sowie für deren Bewertung. Als strategisch notwendige Forderungen werden für den Bereich der Trainingsziele erhoben: Die Trainingsziele sollen für den Trainer handlungsrelevant vordefiniert sein. Ihre Alltagsrelevanz für den Teilnehmer sollte möglichst empirisch prüfbar belegt werden. Die theoretische Verankerung der Trainingsziele ist sowohl für die konkrete Trainingspraxis als auch für einen umschriebenen Trainingsanspruch unerläßlich. Als strategisch notwendige Trainingsaufgaben wird zwischen Maßnahmen zur Steigerung der Trainingsintensität, Transferaufgaben, Aufgaben der Erfolgssicherung und Stabilisierung sowie Generalisierungsproblemen unterschieden. Trainer können zu diesen vier Trainingsaufgaben wesentliche eigene Beiträge leisten. Allerdings hängen konkrete Trainigserfolge zum Teil auch von Maßnahmen ab, die nicht im Verantwortungsbereich des Trainers liegen. So können im Training entwickelte Innovationsstrategien an gesetzlichen Regelungen im Alltag scheitern bzw. an einer unrealistischen Überforderung der Trainingsteilnehmer in ihrem Beruf. Wesentliche Kritikpunkte aus Kapitel I greift das normative Trainingsmodell durch die Unterscheidung von vier Trainingsbereichen auf. Danach müssen Trainer bzw. empirische Forscher sich im Sinne eines intensiven Trainings- bzw. Forschungsdesigns ent-

scheiden, welches der primäre Trainingsgegenstand sein soll: das Individuum, die Interaktion in Gruppen oder Intergruppenbeziehungen. Sie müssen vorher festlegen, ob sie Trainingsakzente in den Bereichen Wahrnehmen, Werten und/oder Handeln setzen wollen. Sie müssen im voraus definieren, welche Rolle sie kognitiven-affektiven-und Verhaltenskomponenten in ihrer konkreten Praxis bzw. ihrem Designs zubilligen und ob sie sich mehr um die Weitergabe von Informationen kümmern wollen, oder auch um die Qualität der Informationen (= Vermittlungsaspekt). Für die praktische Durchführung im Rahmen dieser Arbeit habe ich in Kapitel III die eigenen Festlegungen explizit begründet. Das hier entwickelte Trainingskonzept betrachtet schwerpunktmäßig die Interaktion als zu optimierende Einheit und ist damit ein Training zur Steigerung der Interaktionskompetenz. Wegen dieser Festlegung kann es für die Bereiche Wahrnehmen, Werten und Handeln ebenso wie für kognitive-, affektive- und Verhaltenskomponenten keine ausgesprochenen Schwerpunkte geben. Vielmehr muß man sich im konkreten Training vor einer Ausklammerung eines dieser wesentlichen Bereiche hüten. Man kann, wie in Kapitel III dargelegt, noch am ehesten einen leichten Schwerpunkt auf der Verhaltenskomponente zulassen. Schließlich kann ein Training zur Steigerung der Interaktionskompetenz sich nicht nur auf Informationsaspekte beschränken, sondern muß auch die Vermittlungsqualität der Informationen optimieren.

Nachdem in Kapitel III die Bestimmungsstücke für ein normatives Trainingsmodell diskutiert wurden, macht Kapitel IV strategische Vorschläge für die empirische Kontrolle eines solchen Trainingskonzepts. Im einzelnen werden die Vorzüge theoriegeleiteter Ansätze gegenüber Erkundungsstudien ohne theoretische Vorgaben erläutert. Die kontrollierte Prozeßanalyse wird als ein besonders nützliches Forschungsdesign und als Konsequenz der kritischen Bewertung bisheriger Forschungsstrategien auf

diesem Gebiet empfohlen. Ihr Verwendungswert wird durch vier Funktionen unterstrichen: als Beschreibung von definierten Variablen, zur Kontrolle von Beziehungen zwischen verschiedenen Trainingsvariablen, als unabhängige Variable (Trainingsintensität) im Rahmen der Wirkungsforschung (Trainingseffektivität) und schließlich als Trainingsinstrument für die Teilnehmer und Trainer. Eine Reihe in Kapitel II erwähnter Interpretationsprobleme werden aufgegriffen: So sollte der globale Verhaltensbegriff im Training bzw. im Zusammenhang mit kontrollierten Prozeßanalysen durch den Begriff 'Verhaltenselemente' ersetzt werden. In diesem Sinne ist es auch unrealistisch mit Verhaltensänderungen zu rechnen. Vielmehr kann man ein Training dann erfolgreich nennen, wenn sich empirisch Erweiterungen im Verhaltensrepertoire nachweisen lassen. Ein Kontrollgruppendesign ist für die empirische Trainingsprozeßkontrolle nicht erforderlich, solange sie sich auf rekonstruierende Empirie beschränkt und Wirkungsaussagen vermeidet. Für den Verwendungswert der Ergebnisse empirischer Trainingskontrollen sind die Auswertungsstrategien von besonderer Bedeutung. Hypothesenprüfende Auswertungen werden im wesentlichen die Beziehung zwischen Trainingsintention und praktischer Durchführung kontrollieren. Zur Beschreibung von Trainingsprozessen sollten wegen der größeren Handlungsrelevanz vornehmlich solche Variablen gewählt werden, die prinzipiell vom Trainer manipuliert werden können.

Die im zweiten Teil erhobenen strategischen Forderungen sind eine Reaktion auf den in Kapitel I und II beschriebenen desolaten Zustand gruppendynamischer Trainingskonzepte und ihrer empirischen Kontrolle.

In Teil C werden diese strategischen Forderungen exemplarisch verwirklicht. In Kapitel V wird das Interaktionstraining inhaltlich konkretisiert. Zur theoretischen Verankerung wird die Theorie der Interpersonalen Wahrnehmung herangezogen. Sie spielt für zentrale Trainingsbegriffe wie 'Echtheit', 'Feedback', 'Selbst- und Fremdwahrnehmung'

usw., sowie für die Interaktionskompetenz eine entscheidende Rolle. Nach dem normativen Trainingsmodell in Kapitel III werden insgesamt sieben Variablen ausgewählt. Zu jeder werden mögliche Trainingsziele vordefiniert, sowie deren positive Relevanz theoretisch begründet und empirisch kontrollierbar belegt. Gleichzeitig werden negative Konsequenzen und Kompensationsmöglichkeiten für diese Trainingsziele diskutiert. Die strategisch notwendigen Trainingsaufgaben (vgl. Kapitel III) werden unter dem Stichwort 'Transfer- und Generalisierungsprobleme' angeschnitten. Schließlich werden empirische Kontrollfragen so formuliert, daß die Ergebnisse für Trainer handlungsrelevant sind und damit Ansätze zur Trainingsoptimierung bieten.
Kapitel VI beschreibt das empirische Design und seine Entwicklung. Neben dem strategisch notwendigen Verlaufsbericht der untersuchten drei Trainingsgruppen werden Vorversuche mit sieben verschiedenen Kontrollinstrumenten (= extensives Konzept) skizziert. Eine Reihe von Schwierigkeiten bei der Datensammlung im Training, die für die praktische Durchführung empirischer Trainingskontrollen sowie für deren Interpretation allgemeine Bedeutung haben, werden ausführlich erläutert. Zu ihnen gehören besonders die Belastbarkeit der Teilnehmer und Trainer sowie mögliche Eingriffe in den Trainingsverlauf durch die empirische Kontrolle. Die Beschränkung der empirischen Instrumente im Hauptversuch (= intensives Konzept) wird inhaltlich begründet. Die notwendigen Schritte bei der Entwicklung einer kontrollierten Prozeßanalyse werden exemplarisch erläutert. Gemessen am empirischen Standard der Arbeiten zu diesem Gebiet sind m.E. besonders die Stichworte 'Reliabilitätsprobleme', 'Validitätsprobleme' und 'Überlegungen zum Verwendungswert' wichtig.
In Kapitel VII werden die Ergebnisse zu den kontrollierten Variablen tabellarisch, graphisch und verbal ausführlich dargestellt. Sie können den Leser zu eigenen

Interpretationen gemäß seinen Interessen anregen. Wesentlich ist m.E. die Tatsache, daß verschiedene Trainingsveranstaltungen unterschiedliche, prägnante Schwerpunkte setzen in den hier registrierten Variablen. Bezogen auf das normative Trainingsmodell unterscheiden sich die hier untersuchten Trainingsgruppen besonders in den Variablen 'Reden über Empfinden' und 'Reden über Verhalten'. Es ist bezeichnend, daß sich für die meisten Variablen die Trainerwerte von den Teilnehmerwerten nur geringfügig unterscheiden.
Kapitel VIII bietet eine zusammenfassende Auswertung dieser Arbeit. Einige Mängel dieser empirischen Trainingskontrolle werden als Grenzen der zusammenfassenden Interpretation der Ergebnisse vorangestellt. Bei der Zusammenfassung der Ergebnisse für Trainingstheorie, Trainingspraxis und empirische Kontrollen war mir die Zuordnung zu Aufgabenbereichen wichtiger als die Unterscheidung zwischen empirisch belegten Ergebnissen und Forderungen aufgrund eigener Erfahrungen. Wegen der schmalen empirischen Basis kann man ohnehin auch die empirisch belegten Aussagen nicht als gesicherte Ergebnisse betrachten. Wichtiger scheint mir, daß die Konsequenzen dieser Arbeit handlungsrelevant und prinzipiell empirisch prüfbar formuliert wurden.

Rahmenthema der Arbeit war die Suche nach empirisch gesicherten Optimierungsstrategien für gruppendynamische Laboratorien. In Teil A wurde die Beziehung zum Forschungskontext sowohl für den theoretischen wie empirischen Problemstand hergestellt, um nicht eine isolierte Arbeit vorzulegen. Die in Teil B entwickelten strategischen Forderungen sind theoretisch begründet, empirisch kontrollierbar und handlungsrelevant, sowohl für Trainer als auch für die empirisch-theoretische Bewertung gruppendynamischer Laboratorien. Die vorliegende Arbeit beschränkt sich nicht auf solche Forderungen, sondern hat sie in Teil C exemplarisch realisiert.

A		ICH	DU	EMPF	VERH	SONST	HAU	LANG	MITTEL
TEIL GMT	1	42.74	8.97	40.17	25.21	34.62	74.00	234.00	31.62
TEIL GMT	2	29.38	16.11	31.75	33.18	35.07	73.00	211.00	28.90
TEIL GMT	3	42.90	18.84	57.10	29.86	13.04	128.00	345.00	26.95
TEIL GMT	4	41.11	17.41	45.19	24.81	30.00	98.00	270.00	27.55
TEIL GMT	6	31.72	12.76	32.41	25.17	42.41	114.00	290.00	25.44
TEIL GMT	7	19.44	8.89	20.56	17.78	61.67	70.00	180.00	25.71
TEIL GMT	8	43.00	17.75	37.88	37.88	24.23	119.00	293.00	24.62
TEIL GMT	9	59.80	15.56	65.58	18.59	15.83	163.00	398.00	24.42
TEIL GMT	10	50.87	23.26	62.50	24.42	13.08	121.00	344.00	28.43
TEIL GMT	11	54.63	19.75	65.12	25.31	9.57	147.00	324.00	22.04
TEIL GMT	12	43.27	16.73	60.36	14.55	25.09	146.00	275.00	18.84
TEIL GMT	13	53.55	17.42	61.61	16.13	22.26	116.00	310.00	26.72
TEIL GMT	14	53.78	22.71	63.74	16.33	19.92	113.00	251.00	22.21
TEIL GMT	15	47.31	12.37	53.23	14.52	32.26	96.00	186.00	19.38
TEIL GMT	16	41.27	30.56	37.30	42.06	20.63	104.00	252.00	24.23
TEIL GMT	17	63.19	23.08	69.78	22.53	7.69	88.00	182.00	20.68
TEIL GMT	18	40.57	10.38	49.69	27.67	22.64	158.00	318.00	20.13
TEIL GMT	19	34.73	16.81	40.62	31.68	7.70	352.00	714.00	28.28
TEIL GMT	20	31.45	18.02	44.88	46.64	8.48	153.00	283.00	18.50
TEIL GMT	21	53.61	28.89	60.28	32.50	7.22	148.00	360.00	24.32
TEIL GMT	22	57.10	24.26	60.65	26.92	12.43	144.00	338.00	23.47
TEIL GMT	23	47.30	30.18	51.80	40.09	8.11	136.00	222.00	16.44
TEIL GMT	24	42.33	20.79	51.24	34.41	14.36	223.00	404.00	18.12

A		ICH	DU	EMPF	VERH	SONST	HAU	LANG	MITTEL
TEIL GOT	1	43.66	8.45	40.38	23.94	35.68	66.00	213.00	32.27
TEIL GOT	2	28.36	15.92	30.35	32.84	36.82	69.00	201.00	29.13
TEIL GOT	3	43.04	19.09	55.66	30.42	13.92	114.00	309.00	27.11
TEIL GOT	4	40.33	16.05	42.39	25.10	32.51	86.00	243.00	28.26
TEIL GOT	6	31.14	12.45	30.77	24.18	45.05	105.00	273.00	26.00
TEIL GOT	7	18.64	8.47	19.77	17.51	62.71	69.00	177.00	25.65
TEIL GOT	8	42.23	16.73	35.86	37.45	26.69	101.00	251.00	24.85
TEIL GOT	9	58.99	15.34	64.81	18.78	16.40	153.00	378.00	24.71
TEIL GOT	10	48.59	24.14	60.82	25.08	14.11	108.00	319.00	29.54
TEIL GOT	11	50.71	20.71	61.43	27.50	11.07	131.00	280.00	21.37
TEIL GOT	12	42.05	16.67	59.09	14.77	26.14	138.00	264.00	19.13
TEIL GOT	13	53.06	18.03	60.54	17.01	22.45	108.00	294.00	27.22
TEIL GOT	14	51.12	22.42	61.43	16.14	22.42	104.00	223.00	21.44
TEIL GOT	15	42.14	11.95	47.80	15.09	37.11	81.00	159.00	19.63
TEIL GOT	16	38.89	31.62	35.47	42.31	22.22	98.00	234.00	23.88
TEIL GOT	17	62.34	24.68	68.18	23.38	8.44	72.00	154.00	21.39
TEIL GOT	18	40.00	8.57	47.14	27.14	25.71	132.00	280.00	21.21
TEIL GOT	19	35.47	16.09	42.04	50.74	7.22	297.00	609.00	20.51
TEIL GOT	20	29.88	17.01	46.47	43.57	9.96	127.00	241.00	18.98
TEIL GOT	21	55.38	26.27	60.44	31.96	7.59	128.00	316.00	24.69
TEIL GOT	22	56.48	22.92	58.47	27.91	13.62	126.00	301.00	23.52
TEIL GOT	23	47.74	30.15	51.76	39.20	9.05	118.00	199.00	16.86
TEIL GOT	24	40.31	23.38	48.92	35.69	15.38	181.00	325.00	17.96

Tab. 12 Gruppenwerte aller untersuchten Variablen pro Sitzung (Teil)

GMT = Gruppenwerte einschließlich der Trainer
GOT = Gruppenwerte ohne Trainer
Ich = Reden mit expl. Selbstbezug als % der registrierten Einheiten
Du = Reden mit expl. Partnerbezug " " " " "
Empf = Reden über 'Empfinden' " " " " "
Verh = Reden über Verhalten " " " " "
Sonst = Reden über 'Sonstiges' " " " " "
Hau = alle registrierten Redeanfänge pro Sitzung
Lang = alle registrierten Redeeinheiten pro Sitzung
Mittel = mittlere Redelänge als Quotient der Redeeinheiten durch Redeanfänge in Sekunden.
(Sitzung 5 fehlt wegen einem Defekt am Tonbandgerät)

B		ICH	DU	EMPF	VERH	SONST	HAU	LANG	MITTEL
TEIL GMT	1	18.29	6.34	21.95	5.12	72.93	165.00	410.00	24.85
TEIL GMT	2	20.38	7.77	25.21	6.72	68.07	155.00	476.00	30.71
TEIL GMT	3	29.66	7.41	30.52	8.79	60.69	271.00	580.00	21.40
TEIL GMT	4	43.74	17.10	58.05	13.52	28.43	170.00	503.00	29.59
TEIL GMT	5	37.63	16.34	43.87	13.98	42.15	173.00	465.00	26.88
TEIL GMT	6	42.05	25.04	47.51	26.65	25.84	240.00	623.00	25.96
TEIL GMT	7	50.23	22.58	54.64	21.66	23.50	187.00	434.00	23.21
TEIL GMT	8	45.32	27.83	50.49	27.09	22.41	153.00	406.00	26.54
TEIL GMT	9	51.31	47.19	28.09	71.91	0.0	127.00	267.00	21.02
TEIL GMT	10	71.90	26.57	54.11	45.89	0.0	88.00	207.00	23.52
TEIL GMT	11	52.87	28.35	60.54	23.75	15.71	90.00	261.00	29.00
TEIL GMT	12	46.22	28.00	68.00	23.56	8.44	193.00	450.00	23.32
TEIL GMT	13	41.78	40.75	68.84	26.03	5.14	109.00	292.00	26.79
TEIL GMT	14	33.33	46.67	64.93	28.47	6.60	127.00	288.00	22.68
TEIL GMT	15	44.33	27.59	70.44	14.29	15.27	130.00	203.00	15.62
TEIL GMT	16	53.05	16.98	59.15	18.83	22.02	167.00	377.00	24.01
TEIL GMT	17	56.48	15.95	62.29	12.96	24.75	214.00	602.00	28.13
TEIL GMT	18	34.64	13.07	39.20	14.77	46.02	85.00	176.00	20.71
TEIL GMT	19	67.64	13.99	66.76	18.08	15.16	190.00	343.00	18.05
TEIL GMT	20	62.65	10.28	48.91	19.63	31.46	128.00	321.00	25.08
TEIL GMT	21	52.85	9.79	57.86	10.48	31.66	177.00	439.00	24.80
TEIL GMT	22	37.18	11.54	48.72	12.82	38.46	57.00	78.00	13.68
TEIL GMT	24	46.98	13.08	54.43	10.27	35.30	289.00	711.00	24.60

B		ICH	DU	EMPF	VERH	SONST	HAU	LANG	MITTEL
TEIL GOT	1	16.80	6.13	20.00	5.33	74.67	144.00	375.00	26.04
TEIL GOT	2	17.84	7.71	22.91	6.61	70.48	144.00	454.00	31.53
TEIL GOT	3	25.29	8.24	27.39	8.62	63.98	242.00	522.00	21.57
TEIL GOT	4	34.77	19.18	51.08	15.35	33.57	135.00	417.00	30.89
TEIL GOT	5	37.30	16.63	43.37	13.48	43.15	160.00	446.00	27.81
TEIL GOT	6	40.65	25.39	45.63	27.10	27.27	219.00	583.00	26.62
TEIL GOT	7	47.39	24.07	52.85	22.08	25.06	171.00	403.00	23.57
TEIL GOT	8	44.63	27.60	48.44	28.12	23.44	143.00	384.00	26.85
TEIL GOT	9	50.39	48.03	26.77	73.23	0.0	121.00	254.00	20.99
TEIL GOT	10	70.26	27.69	54.87	45.13	0.0	83.00	195.00	23.49
TEIL GOT	11	52.38	28.57	60.71	23.41	15.87	87.00	252.00	28.97
TEIL GOT	12	46.38	26.68	68.58	23.19	8.23	169.00	401.00	23.73
TEIL GOT	13	41.26	40.15	67.66	26.77	5.58	95.00	269.00	28.32
TEIL GOT	14	30.80	46.80	64.80	27.60	7.60	108.00	250.00	23.15
TEIL GOT	15	44.09	29.57	71.81	14.52	13.98	120.00	186.00	15.50
TEIL GOT	16	53.56	14.81	57.55	19.09	23.36	141.00	351.00	24.89
TEIL GOT	17	54.25	16.46	60.58	13.20	26.22	190.00	553.00	29.11
TEIL GOT	18	31.52	13.94	36.36	14.55	49.09	76.00	165.00	21.71
TEIL GOT	19	66.89	14.75	66.89	16.72	16.39	169.00	305.00	18.05
TEIL GOT	20	51.45	10.29	47.91	19.61	32.48	124.00	311.00	25.08
TEIL GOT	21	49.87	9.67	54.96	10.69	34.35	149.00	393.00	26.38
TEIL GOT	22	36.00	10.67	46.67	13.33	40.00	84.00	75.00	13.89
TEIL GOT	24	45.63	13.28	53.16	9.79	37.05	263.00	664.00	25.25

Tab.13 Gruppenwerte (B) aller untersuchten Variablen pro Sitzung

GMT = Gruppenwerte einschließlich der Trainer
GOT = Gruppenwerte ohne Trainer
Ich = Reden mit expl. Selbstbezug als % der registrierten Einheiten
Du = Reden mit expl. Partnerbezug " " " " "
Empf = Reden über 'Empfinden' " " " " "
Verh = Reden über 'Verhalten' " " " " "
Sonst = Reden über 'Sonstiges' " " " " "
Hau = alle registrierten Redeanfänge pro Sitzung (Teil)
Lang = alle registrierten Redeeinheiten pro Sitzung
Mittel = mittlere Redelänge als Quotient der Redeeinheiten durch Redeanfänge in Sekunden.
(Sitzung 23 fehlt wegen einem Defekt am Tonbandgerät)

(Anhang)

C		ICH	DU	EMPF	VERH	SONST	HAU	LANG	MITTEL
TEIL GMT	1	25.95	14.87	15.45	32.65	51.90	102.00	343.00	33.63
TEIL GMT	2	35.87	14.29	26.98	40.32	32.70	100.00	318.00	31.50
TEIL GMT	3	38.94	14.29	25.77	41.18	33.05	155.00	357.00	23.03
TEIL GMT	4	33.63	20.42	22.82	40.24	36.94	123.00	333.00	27.07
TEIL GMT	5	31.45	16.94	18.55	34.95	46.51	164.00	372.00	22.68
TEIL GMT	6	49.42	23.68	35.67	47.95	16.37	162.00	342.00	21.11
TEIL GMT	7	50.82	18.69	39.02	46.23	14.75	147.00	305.00	20.75
TEIL GMT	8	55.31	21.26	49.76	41.30	8.94	175.00	414.00	23.66
TEIL GMT	9	61.08	14.43	39.43	41.24	19.33	176.00	388.00	22.05
TEIL GMT	10	50.00	5.65	16.09	47.83	36.09	97.00	230.00	23.71
TEIL GMT	11	57.59	34.82	42.93	52.09	4.97	167.00	382.00	20.43
TEIL GMT	12	43.28	10.45	25.37	46.27	28.36	42.00	67.00	18.95
TEIL GMT	13	59.76	20.12	47.26	47.26	5.49	174.00	328.00	18.85
TEIL GMT	14	43.30	22.25	45.22	44.98	9.81	240.00	418.00	17.42
TEIL GMT	15	46.49	9.61	17.14	46.49	36.36	141.00	385.00	27.30
TEIL GMT	16	43.00	18.24	26.06	40.07	33.88	152.00	307.00	20.20
TEIL GMT	17	63.13	22.22	34.34	63.64	2.02	127.00	198.00	15.59
TEIL GMT	18	68.37	19.90	45.92	51.02	3.06	71.00	196.00	27.61
TEIL GMT	19	58.65	31.09	30.50	66.57	2.93	184.00	341.00	18.53
TEIL GMT	20	58.55	34.62	64.10	29.91	5.98	101.00	234.00	23.17
TEIL GMT	21	51.92	26.92	25.00	73.08	1.92	37.00	52.00	14.05
TEIL GMT	22	67.58	19.78	50.27	39.56	10.16	149.00	364.00	24.43
TEIL GMT	23	33.02	25.47	16.98	48.11	34.91	79.00	106.00	13.42
TEIL GMT	24	71.18	16.59	34.50	59.39	6.11	118.00	229.00	19.41
TEIL GMT	25	64.52	19.35	41.61	44.52	13.87	110.00	310.00	28.18
TEIL GMT	26	64.05	30.48	43.57	54.05	2.38	208.00	420.00	20.19
TEIL GMT	27	59.31	23.79	37.24	57.93	4.83	106.00	290.00	27.36
TEIL GMT	28	62.25	17.67	28.92	57.43	13.65	133.00	249.00	18.72
TEIL GMT	29	23.49	3.61	13.25	33.13	53.61	167.00	166.00	9.94
TEIL GMT	30	57.53	17.06	21.74	66.56	11.71	98.00	299.00	30.51
TEIL GMT	31	51.02	7.65	12.76	50.51	36.73	53.00	196.00	36.98
TEIL GMT	32	61.05	11.58	17.89	70.53	11.58	141.00	380.00	26.95
TEIL GMT	33	57.41	21.30	19.91	74.54	5.56	94.00	216.00	22.98
TEIL GMT	34	28.75	11.56	10.94	49.06	40.00	159.00	320.00	20.13
TEIL GMT	35	53.82	21.69	22.89	75.10	2.01	169.00	249.00	14.73
TEIL GMT	36	41.38	15.86	16.55	54.48	28.97	236.00	435.00	18.43

C		ICH	DU	EMPF	VERH	SONST	HAU	LANG	MITTEL
TEIL GOT	1	24.21	14.47	15.41	29.87	54.72	92.00	318.00	34.57
TEIL GOT	2	31.70	13.96	24.15	38.49	37.36	87.00	265.00	30.46
TEIL GOT	3	40.38	14.51	26.81	40.06	33.12	143.00	317.00	22.17
TEIL GOT	4	32.34	20.45	23.05	37.55	39.41	105.00	269.00	25.62
TEIL GOT	5	29.50	16.22	16.22	33.04	50.74	144.00	339.00	23.54
TEIL GOT	6	49.36	23.25	34.39	47.77	17.83	146.00	314.00	21.51
TEIL GOT	7	52.31	16.54	40.77	42.69	16.54	125.00	260.00	20.80
TEIL GOT	8	56.90	20.22	51.69	38.20	10.11	153.00	356.00	23.27
TEIL GOT	9	61.22	14.10	41.67	38.78	19.55	143.00	312.00	21.82
TEIL GOT	10	41.38	6.32	16.67	36.78	46.55	70.00	174.00	24.86
TEIL GOT	11	56.77	38.35	48.12	48.12	3.76	130.00	266.00	20.46
TEIL GOT	12	42.50	7.50	27.50	30.00	42.50	28.00	40.00	14.29
TEIL GOT	13	59.22	18.79	49.29	44.68	6.03	148.00	282.00	19.05
TEIL GOT	14	43.39	19.54	45.11	43.10	11.78	203.00	348.00	17.14
TEIL GOT	15	36.71	9.18	15.94	33.82	50.24	89.00	207.00	23.26
TEIL GOT	16	41.01	19.06	26.26	36.69	37.05	136.00	278.00	20.44
TEIL GOT	17	68.28	22.76	40.69	56.55	2.76	97.00	145.00	14.95
TEIL GOT	18	71.64	23.13	53.73	45.52	0.75	53.00	134.00	25.28
TEIL GOT	19	59.06	30.20	31.21	65.44	3.36	162.00	298.00	18.40
TEIL GOT	20	62.30	30.60	67.76	25.14	7.10	78.00	183.00	23.46
TEIL GOT	21	53.85	25.64	28.21	69.23	2.56	30.00	39.00	13.00
TEIL GOT	22	69.81	19.16	51.30	38.96	9.74	126.00	308.00	24.44
TEIL GOT	23	30.93	25.77	18.56	45.36	36.08	70.00	97.00	13.86
TEIL GOT	24	72.73	17.58	38.18	57.58	4.24	85.00	165.00	19.41
TEIL GOT	25	64.75	17.27	39.93	44.60	15.47	93.00	278.00	29.89
TEIL GOT	26	64.31	30.23	46.30	51.13	2.57	176.00	311.00	17.67
TEIL GOT	27	59.36	21.92	38.81	56.62	4.67	82.00	219.00	26.71
TEIL GOT	28	56.85	18.27	27.41	55.33	17.26	107.00	197.00	18.41
TEIL GOT	29	26.15	4.62	14.62	33.85	51.54	138.00	130.00	9.42
TEIL GOT	30	84.40	19.20	21.60	65.20	13.20	81.00	250.00	30.86
TEIL GOT	31	38.89	11.11	11.11	44.44	44.44	23.00	54.00	23.48
TEIL GOT	32	86.99	14.34	20.59	68.75	10.66	115.00	272.00	23.65
TEIL GOT	33	87.92	21.86	20.77	72.68	6.56	84.00	183.00	21.79
TEIL GOT	34	27.07	11.79	10.04	43.23	46.72	128.00	229.00	17.89
TEIL GOT	35	81.22	20.98	22.93	74.63	2.44	147.00	205.00	13.95
TEIL GOT	36	39.60	15.90	16.18	53.47	30.35	192.00	346.00	18.02

Tab.114 Gruppenwerte (C) aller untersuchten Variablen pro Sitzung

GMT = Gru penwerte einschließlich der Trainer
GOT = Gruppenwerte ohne Trainer
Ich = Reden mit expl. Selbstbezug als % der registrierten Einheiten
Du = Reden mit expl. Partnerbezug " " " " "
Empf = Reden über 'Empfinden' " " " " "
Verh = Reden über 'Verhalten' " " " " "
Sonst = Reden über 'Sonstiges' " " " " "
Hau = alle registrierten Redeanfänge pro Sitzung (Teil)
Lang = alle registrierten Redeeinheiten pro Sitzung
Mittel = mittlere Redelänge als Quotient der Redeeinheiten durch Redeanfänge in Sekunden

Verteilungsstichproben zum Kategoriensystem

Gruppe: Kategorie:	A	B	C
Ich-Empfinden	35.88	38.75	22.66
Ich-Verhalten	8.77	5.44	28.09
Du-Empfinden	8.77	8.99	5.66
Du-Verhalten	10.09	10.46	13.40
Wir-Empfinden	6.38	3.14	2.67
Wir-Verhalten	10.98	2.91	7.87
Sonstiges	19.1	30.27	19.61
Bezugsgröße	6984	8912	10536

Tab. 15: Die Häufigkeitsverteilung als Hinweis auf die Besetzungswahrscheinlichkeiten für alle Kategorien des Beobachtungssystems in den untersuchten Trainingsgruppen als Prozent aller registrierten Redeeinheiten (= Bezugsgröße)

BERICHT VOM INTERAKTIONSTRAINING IN BREMEN

(Auszug)

KONZEPT FÜR DAS TRAINING

Ziel: S e l b s t b e s t i m m u n g

Unterziele:

- eigene Bedürfnisse erkennen
- Bedürfnisse verbalisieren
- die Bedürfnisse in Handlung umsetzen
- Motivation schaffen, damit die Teilnehmer selbständig nach dem Training weiterarbeiten

das heißt:

- Im Training soll die Erfahrung vermittelt werden, daß jeder Teilnehmer eigene spezifische Bedürfnisse hat, die er teilweise nicht kennt
- diese Bedürfnisse müssen ausgesprochen werden, um sie in Handlung umzusetzen und um sie mit Bedürfnissen anderer abzustimmen
- die Bedürfnisse befriedigen sich nicht von selbst, sondern jeder Teilnehmer muß selber aktiv werden, er kann für die Durchsetzung seiner Interessen nicht die Gruppe verantwortlich machen
- Jeder Teilnehmer besitzt ein Potential an ungenutzten Energien

TRAINER-KONZEPT

- Schaffung von einem Klima, das es dem einzelnen ermöglicht, Bedürfnisse zu erkennen und zu äußern
- Unterstützung von Aktivitäten in Richtung auf Bedürfnisbefriedigung
- Aufweisen von entgegengesetzten Interessenvertretungen
- Trainer als einer, der den Gruppenprozeß beobachtet, widerspiegelt, in schwierigen Situationen eingreift, Lösungsmöglichkeiten aufzeigt
- Trainer ist k e i n Teilnehmer, sondern er hat bestimmte Theorien im Hinterkopf, die in angemessenen Situationen verwertet werden
- Trainerinterventionen, indem die Techniken von Rogers, Cohn und Watzlawick angewandt werden

14.12.73, Johannes REHORST

Feedback I

In erfolgreichen Arbeitsgruppen, deren Mitglieder sich wohl fühlen, kann man beobachten, daß sich die Teilnehmer häufiger eindeutige Rückmeldungen geben.
Wenn man als Zuhörer oft schweigt, d.h. Zustimmung und Ablehnung nicht äußert, kann das zu folgenden Konsequenzen führen:

- Man wertet u.U. die Beiträge nicht genügend aus und macht sich dadurch selbst das weitere Zuhören schwerer.
- Man vergibt die Chance, das Gespräch auf interessantere Aspekte zu lenken, Unwichtiges zu kürzen bzw. zu bewirken, daß der Sprecher ganz schweigt.
- Nicht ausgedrückte Empfindungen können sich langsam aufstauen. Möglicherweise kann man immer schlechter folgen und macht sich dann zu impulsiv Luft, was der Sprecher in dieser Form nicht akzeptieren kann. Oder man spricht selbst mit dritten Personen darüber, was einen selbst entspannt, aber die Situation nicht verbessert.

Beim Sprecher können zu seltene Rückmeldungen u.U. folgendes bewirken:

- Er kommt nicht zu einer differenzierteren Meinungsbildung.
- Möglicherweise fühlt er sich durch das Schweigen zum Dauerreden animiert oder verfällt in frustriertes Schweigen.
- Diese Verhaltensweisen zeigt er vielleicht auch in anderen Situationen und macht sich dort unbeliebt, bzw. bleibt auch dort frustriert.

Hinzu kommt, daß Schweiger und Vielredner sich gerade in Gruppen gegenseitig in ihren Rollen bestärken: Häufiges Reden übt Redefertigkeiten, denen sich der Schweiger vor der Gruppe u.U. nicht gewachsen fühlt. Er zieht sich weiter zurück und gibt dem Sprecher noch mehr Raum.

Alle Gruppenmitglieder können versuchen, solchen Tendenzen etwas entgegenzuwirken:

- Der Sprecher kann sich bemühen, kürzer zu reden, Platz für Stellungnahmen der anderen zu lassen und gegebenenfalls häufiger darum bitten.
- Der Zuhörer kann versuchen, häufiger die eigene Meinung auszudrücken, u.U. Pausen zur eigenen Meinungsbildung vorschlagen, bzw. mit anderen überlegen, warum ihm augenblicklich eine

Stellungnahme schwerfällt und was geändert werden müßte, um zu einem besseren Austausch zu kommen.

- Außerdem kann es gut sein, wenn beide darauf achten, nicht nur Zustimmung oder Ablehnung auszudrücken, wie man sich das manchmal angewöhnt hat.

Wir haben versucht, dazu einige Verhaltensweisen ungefähr zu umreißen, die für alle beobachtbar sind und fragen uns: Welche dieser Verhaltensweisen kann man als Gruppenmitglied nachträglich zum eigenen Verhalten und zum Verlauf des Gruppengesprächs in Beziehung bringen?

1. Zustimmung: alle sprachlichen Äußerungen, die Meinungen, Vorgänge oder Personen... positiv bewerten. Beisp.: Das finde ich gut, da würde ich mitmachen...

2. Ablehnung: alle sprachlichen Äußerungen, die Meinungen, Vorgänge oder Personen... negativ bewerten, bzw. kritisieren. Beisp.: Nein, das würde ich anders machen. Das ist viel zu wenig...

3. Fragen: alle Bitten um Information, die andere bzw. den Sprecher selbst zu einer Antwort bewegen.

4. Sonstiges: alle Aussagen, die sich nicht den ersten drei Kategorien zuordnen lassen.

Feedback II

Herr X hört von Bekannten, daß ein Kollege etwas gegen ihn hat. Am nächsten Tag beobachtet er diesen Kollegen etwas genauer und findet eine Menge Anzeichen (komische Blicke und Bemerkungen), die seinen Eindruck bestärken.

Beobachtungen -immer durch Gefühle und Vorinformationen gesteuert- führen oft zu unbezweifelbaren Eindrücken mit entsprechenden gefühlsmäßigen Reaktionen (Freude, Unsicherheit, Ärger,...). Solche Gefühle schlagen sich dann häufig im eigenen Verhalten nieder. Egal, ob nun der Eindruck berechtigt ist oder auf einem Mißverständnis beruht, Herr X und sein Kollege werden dadurch in ihrem Verhalten beeinflußt.

Das Beispiel legt nahe: Unausgedrückte Wünsche, Befürchtungen, Abneigungen oder vermutete Gefühle anderer bewirken auf die Dauer neben gefühlsmäßigen Reaktionen auch Verhaltensänderungen, die ihrerseits im Kollegenkreis, zu Hause... Gefühls- und Ver= haltensänderungen bewirken können.

Gefühle, Absichten, Motive... kann man bei anderen aber nicht beobachten, obwohl man sie ganz deutlich spürt.
Man kann eigentlich nur versuchen:

- o auf die eigenen Gefühle und Reaktionen stärker zu achten und sie deutlicher wahrzunehmen, weil sie das eigene Verhalten bewußt oder unbewußt beeinflussen,
- o die eigenen Gefühle und Wünsche... öfter auszudrücken, um so sein Verhalten für andere verständlicher zu machen oder im Gespräch mit anderen die eigenen Eindrücke vergleichen,
- o Verhaltensabsichten und Wünsche anderer zu erfragen bzw. mit anderen darüber zu sprechen, um sie besser zu verstehen.

Viele Menschen haben gelernt, daß es 'besser' ist, im täglichen Umgang möglichst sachlich zu bleiben, nicht persönlich zu werden. Sie haben sich daran gewöhnt, Wertungen und Gefühle im eigenen Erleben und im Gespräch mit anderen auszuklammern.
Wenn man wieder häufiger Empfindungen in die Selbstreflexion und in Gespräche mit anderen einbezieht, können vielleicht einige Konflikte gelöst, belastende Mißverständnisse vermieden werden oder Konflikte auf die tatsächlichen Differenzen beschränkt blei- ben. Für manche könnte das eine gewisse Entspannung und mehr Klarheit bedeuten.

In diesem Training kommen sicher viele verschiedene Eindrücke

auf Sie zu. Vielleicht ist es günstig, einmal auf die Wirkung ausgedrückter Gefühle bei sich und anderen besonders zu achten.

Wir haben versucht, aus den vielen Verhaltensweisen, die in diesem Zusammenhang eine Rolle spielen, ein paar für alle beobachtbare herauszugreifen und fragen uns:

- An welche dieser Verhaltensweisen kann man sich als Gruppenmitglied nach einer Sitzung noch ungefähr erinnern?
- Kann man schätzen, welchen Anteil sie an den eigenen Beiträgen bzw. am Gruppengespräch hatten?

1. Eigenes Empfinden: Ich meine, ich möchte vermeiden, ich finde gut, ich denke, ich wollte damit sagen (als motivationale Begründung)... kurz, alle Äußerungen, in denen der Sprecher über sich selbst Aussagen macht, die man von außen nicht beobachten kann.

2. Eigenes Verhalten: Ich habe eben gesagt (Selbstzitat), ich habe es so getan... alle Äußerungen, mit denen ein Sprecher über sich selbst Aussagen macht, die sein Verhalten beschreiben, was er tun möchte, bzw. getan hat.

3. Empfinden anderer: alle Fragen nach Wünschen, Befürchtungen, Eindrücken anderer, bzw. immer dann, wenn ein Sprecher darüber mit anderen spricht.

4. Verhalten anderer: Du hast dich so verhalten, warum tust du das und nicht vielmehr dies... alle Verhaltensvorschläge bzw. Verhaltensbeschreibungen, die einem anderen als dem Sprecher gelten.

5. Empfinden mehrerer bzw. aller: relativ seltene Äußerungen, in denen Wünsche, Eindrücke, Ziele, Befürchtungen auf Untergruppen bzw. alle ausgedehnt werden: Wir wollen das doch nicht; ich glaube, mehrere meinen, daß...

6. Verhalten mehrerer bzw. aller: alle für die ganze Gruppe bzw. einen Teil geltende Verhaltensbeschreibungen bzw. Verhaltensvorschläge.

7. Sonstiges: Alle Äußerungen ohne direkten Bezug zu anwesenden Personen, z.B. Reden über Theorien, Bücher...

Problemlösungsverhalten

Manchmal hat man in schwierigen Situationen das Gefühl, von dem Problem völlig gefangen zu sein; man kommt nicht mehr davon los, immer wieder an die Misere zu denken. Ob allein oder in Gruppen, man spricht fast nur über die Situation, wie sie ist.
Je nach Temperament neigen andere dazu, ziemlich ausschließlich über Wünsche nachzudenken. Sie konzentrieren sich auf die Situation, wie sie sein sollte.
Wieder andere denken sofort: Erst mal raus aus der Situation, ohne sich weitergehende Ziele zu überlegen.

Je nach der Situation mag es manchmal nützlich sein, eine gründliche Bestandsaufnahme zu machen, die Situation, wie sie ist, genau auszuwerten.- Andere haben gute Gründe dafür, über ihre Ziele ausführlich nachzudenken, bzw. wünschenswerte Alternativen zu entwickeln und -sofern sie in Gruppen sind- sich darüber zu verständigen.
Schließlich kann es wichtig werden, zu praktischen Verhaltensvorschlägen zu kommen, wie man aus der gegebenen Situation dem Ziel etwas näher kommt.

Für viele Probleme, die man als Einzelner oder in Gruppen zu lösen hat, scheint es günstig zu sein, möglichst alle drei Aspekte im Auge zu behalten. Dennoch kommt man manchmal von einem Punkt nicht los, sei es aus Gewohnheit, oder weil der eigene Gedankenablauf bzw. der des Gruppengesprächs einen gefangen hält.

Um die in dieser Gruppe praktizierten Problemlösungsstrategien teilweise zu erfassen, haben wir einige hier relevante Verhaltensweisen umrissen, die möglichst für alle beobachtbar sein sollen. Wir fragen uns, ob man als Gruppenmitglied anhand dieser bzw. einiger dieser Verhaltensweisen die eigenen Beiträge und den Gesprächsverlauf abschätzen kann. Interessant ist auch, ob durch diese Beobachtung bei sich selbst und/oder anderen einige der Verhaltensweisen häufiger bzw. seltener auftreten.

1. Reden über die Situation, wie sie ist: alle, auch emotionale Zustandsbeschreibungen, bzw. Fragen nach der Einschätzung der Lage; z.B.: Wir können das nicht; ich bin dagegen, wir haben unterschiedliche Meinung; dein Gesicht ist komisch...

2. Reden über die Situation, wie sie sein soll: Alle Wünsche, Ziele... bzw. Fragen danach, die einen Zustand beschreiben; z.B.: Wir müssen uns einig sein. (Verhaltensvorschläge, z.B.: Wir sollten abstimmen!, zählen zu 4 bzw. 5).

3. Reden über die Situation, wie sie nicht werden sollte: z.B. Befürchtungen, Kritik an Wünschen, Ziele in Frage stellen...

4. Positive Verhaltensvorschläge: Vorschläge und Verhaltensbeschreibungen, die für ein implizites bzw. explizites Ziel günstig sind. Verhaltensbeschreibungen, die keine Beziehung zu einem Ziel andeuten, gehören zu 1.

5. Kritik an Verhalten: Verhaltensbeschreibungen bzw. Kritik an Vorschlägen, die sich gegen ein Ziel richten. Beisp.: So werden wir nicht weiter kommen! Was ändert denn ein Meinungsbild an unseren verschiedenen Wünschen!...

6. Sonstiges: Alle Gesprächsanteile, die sich nicht 1 - 5 zuordnen lassen; besonders Reden über Theorien, Ereignisse aus Kindertagen...

B e o b a c h t u n g

Wir haben zum Thema "Beobachtung" ein paar Anregungen zusammengetragen. Vielleicht finden Sie einige davon ganz nützlich und probieren sie mal aus, bzw. achten bei anderen darauf.

1. Eigenschaften kann man nicht beobachten. Sie sind sprachlich sehr vereinfachte Schlußfolgerungen aus Verhaltensweisen, die uns aufgefallen sind.
   a) Denken Sie an positive (negative) Eigenschaften eines Bekannten.
   b) Welche Verhaltensweisen meinen Sie damit?

2. "Herr X ist immer so aufdringlich."
   a) Konkretisieren Sie diese Äußerung durch beobachtbares Verhalten.
   b) Überlegen Sie Vor- und Nachteile beim Gebrauch von Eigenschaftsbegriffen bzw. Verhaltensbeschreibungen.

3. Man kann auf Eigenschaftsbegriffe nicht verzichten. Es ist aber günstig, wenn man das ursprünglich gemeinte Verhalten noch kennt und zwischendurch auch einmal ausspricht.

4. Wer andere Personen mit Eigenschaftsbegriffen kennzeichnet, vermeidet zeitliche Einschränkungen. Er sagt eigentlich: "X hat sich öfter (d.h. häufig und in verschiedenen Situationen) so verhalten, er wird sich wohl auch weiter so benehmen und ist halt so."
   Welche Konsequenzen hat das?
   - Eigenschaften wirken auf den so Bezeichneten verallgemeinernd.
   - Wer X so beschrieben hat, achtet künftig häufiger darauf.

5. Wenn man von jemandem eine feste Meinung (Bild) hat, sieht man eher und häufiger, was damit übereinstimmt. Gleichzeitig übersieht man leichter, was nicht zu dem Bild paßt.
   Wie könnte man dieser Tendenz etwas begegnen?
   - vornehmen, sich nie ein Bild von anderen zu machen.
   - den eigenen Eindruck von X mit dem anderer vergleichen.
   - mit X selbst über diesen Eindruck sprechen.

6. Manche Menschen finden ihr Horoskop bestätigt.
Woran mag das liegen?
- Glück und Unglück haben eine gewisse Wahrscheinlichkeit.
- Bei allgemeinen Aussagen finden sich leicht ein paar bestätigende Ereignisse.
- Wer überzeugt ist, achtet stärker auf bestätigende Ereignisse.

7. Als "Halo-Effekt" bezeichnet man eine bestimmte Wahrnehmungsverzerrung. Dabei überlagert ein einzelner, hervorstechender Eindruck bzw. der Gesamteindruck von einer Person alle weiteren Eindrücke. Z.B. Der Nachbar ist nicht nur frech , er lacht auch unverschämt und grüßt provozierend.
a) wirkt diese Wahrnehmungsverzerrung nur bei negativen Eindrücken?
b) Wie könnte man sie etwas mildern?
- Andere fragen, ob und warum sie den gleichen Eindruck haben,
- für sich konkretisieren, was an dem Lachen unverschämt ist,
- über die eigene Reaktion nachdenken: "Ich fühle mich durch sein Grüßen provoziert."

8. Man kann nicht dauernd seine Meinung über andere Personen ändern. Deshalb bewerten wir das Verhalten anderer unterschiedlich: Je nachdem, ob es unseren bisherigen Eindruck bestätigt oder nicht, sagen wir:
Das hat er mit Absicht getan, das hat er so gewollt.
Das wollte er nicht, die Umstände zwangen ihn, er konnte nicht anders.
Welche Funktion hat diese Unterscheidung?
- Es ist wichtig zu erkennen, ob der andere aus Absicht handelt.
- X kann tun und lassen, was er will. Die Rolle, in der wir ihn sehen, wird er nicht verlieren.

9. Absichten und Motive kann man nicht durch Beobachtung erkennen.
a) Denken Sie sich ein Verhalten aus.
b) Überlegen Sie dazu möglichst mehrere für Sie positive und auch negative Absichten, bzw. Motive.
c) Welche Konsequenzen kann man daraus ziehen:

- Man kann andere höchstens fragen, warum sie etwas tun, bzw. den eigenen Eindruck dazu schildern.
- Man müßte selbst öfters ausdrücken, wie man sich verhalten will (Verhaltensabsicht) und warum man so handeln will (Motive).

10. Bei auffallend angenehmen bzw. unangenehmen Verhaltensweisen neigt man leicht dazu, die Ursachen nur in der Person bzw. ihren Eigenschaften zu suchen.
Denken Sie an eine solche Verhaltensweise und suchen Sie auch nach möglichen Bedingungen dafür außerhalb dieser Person.

Feedback geben, nehmen, erbitten, überprüfen

Die folgenden Anregungen zum Thema 'Feedback' sind sicher nicht für jeden und in allen Situationen unfehlbare Tips. Um zu erfahren, welche davon für Sie nützlich sind, könnten Sie den Gruppenprozess daraufhin beobachten und einige Vorschläge selbst ausprobieren.

Feedback geben

1. Mitteilungen (Feedbacks) sind für den Sprecher oft genau so wichtig wie für den Empfänger. Der Sprecher kann z.B. seine gute oder schlechte Meinung über andere ausdrücken. Wenn er aber auch möchte, daß sich der Empfänger damit auseinandersetzt, muß er empfängerzentriert formulieren.

   a) Vorwürfe, Ironie... begünstigen beim anderen Verteidigungsverhalten und nicht die Auseinandersetzung mit dem Inhalt.

   b) Wer beim Sprechen an den Zuhörer denkt, wird sich möglichst kurz fassen und nicht zu mehreren Themen gleichzeitig reden.

   c) Man kann auch die Wirkung eines Feedbacks gefährden, indem man als dritter (Außenstehender) noch etwas dazu sagt und so die Aufmerksamkeit des Empfängers teilt oder indem man zu früh etwas Neues anspricht.

2. Vorwürfe und Kritik kann man fast immer als positiven Verhaltensvorschlag formulieren. Damit kann sich der Empfänger leichter auseinandersetzen. 'Sei doch nicht so stur' - 'Sag mir mal, was du dazu denkst.'

3. Objektivierende Feedbacks (Du bist faul.) bewirken oft zusätzliche Ablehnung durch die Art der Mitteilung. Subjektivierende positive Feedbacks sind meist hilfreicher (Ich finde, die kannst wesentlich mehr.).

4. Statt über das Verhalten des anderen zu reden, kann man auch über die eigene Reaktion darauf sprechen:'Du verwickelst dich dauernd in Widersprüche!'-'Vorhin habe ich dich so verstanden, jetzt bin ich unsicher, ob du es nicht anders meinst.'

5. Wenn man fremdes Verhalten bewertet, provoziert man u.U. einen unfruchtbaren Streit um Worte. Es ist empfängerzentrierter, über die eigene Reaktion zu sprechen: 'Red nicht so dumm!'-'Wenn du so redest, ärgert mich das, weil...'

6. Statt allgemein über Vor- und Nachteile oder Notwendigkeiten zu sprechen, über die man meist streiten kann, ist es oft günstiger, sich zu den eigenen Wünschen und Wertungen zu bekennen:'Der Beitrag ist gut, denn...'-'Ich finde den Beitrag gut,...' auch dann, wenn man das nicht sofort sachlich begründen kann.

7. Wenn man über die eigenen Gefühle, Wünsche, Befürchtungen... spricht, vermeidet man oft Mißverständnisse und gibt anderen die Möglichkeit, sich besser auf einen einzustellen. 'Ich bin mir nicht sicher,... Ich möchte lieber...'

8. Ein Feedback sollte sich möglichst auf veränderbares Verhalten und nicht auf Eigenschaften beziehen. 'Du bist nicht ehrlich.' - ' Ich möchte, daß du mir auch negative Dinge sagst.'

9. Man beteiligt sich manchmal nur, wenn man widersprechen will. Wer auch seine Übereinstimmung mitteilt (bzw. je nach Gewohnheit auch umgekehrt), erhöht die Chance für eine fruchtbare Auseinandersetzung.

10. Ein Feedback muß möglichst konkret sein. Generalisierende Ausdrücke wie z.B.: 'man, wir, immer, dauernd, nie...' reizen oft zum Widerspruch durch Einzelfälle.'Sie sind immer so aggressiv.' 'Sie haben jetzt dreimal andere unterbrochen.'

Feedback nehmen, erbitten, überprüfen

1. Manchmal unterscheidet sich eine Formulierung von dem, was man eigentlich sagen wollte.

a) Was könnte man als Sprecher dagegen tun?
b) Was könnte man als Zuhörer dagegen tun?

2. Meistens ist an einem Feedback nicht alles richtig oder falsch. Es ist günstig, den akzeptierten Teil einer Mitteilung zu erfragen, bzw. ihn zu kennzeichnen, bevor man über die strittigen Punkte weiterredet.

3. Schnelle Wortwechsel begünstigen manchmal die Bildung extremer Standpunkte. Wenn man Denkpausen offen für sich in Anspruch nimmt, zeigt man dem anderen die Bereitschaft, sich intensiv auseinanderzusetzen, kann selbst gründlicher nachdenken und fördert u.U. eine klimatische Entspannung.

4. Auch auf ein völlig unzutreffendes Feedback kann man eingehen. Wenn schon der Empfänger nichts damit anfangen kann, ist es vielleicht für den Sprecher wichtig, zu erkennen, wie sein Eindruck entstand.

5. Manchmal bekommt man kurz hintereinander mehrere Feedbacks, manchmal überhaupt keine, obwohl man sie gerne hätte.
Was könnte man jeweils dagegen tun?

Kommunikation

Anregungen zum Verhalten in Gruppen können nicht für alle Personen, Situationen und Gruppen gelten. Wenn Sie Erfahrungen damit gesammelt haben, können Sie sie vielleicht für Ihren "Hausgebrauch" abändern, bzw. bessere Alternativen entwickeln.

1. Wünsche in eine Gruppe einzubringen, ist je nach der Empfindsamkeit der Mitglieder unterschiedlich schwer. Man kann sie äußern und nach Gleichgesinnten suchen. Man könnte sie auch einfach in die Tat umsetzen und abwarten, ob die Gruppe mitmacht, oder man kann den Umgang mit Wünschen in dieser Gruppe selbst zum Thema machen. Welche Möglichkeiten gibt es noch?

2. Zustimmung (Lob) und Ablehnung (Kritik) wirken vor Zuhörern besonders intensiv. Unter Umständen fördert man dadurch eine Koalitionsbildung der Gelobten gegen die Nicht-Gelobten bzw. Kritisierten. Manchmal ist es günstiger, gemeinsam nach einer Lösung zu suchen, als einigen Vorwürfe zu machen. "Weil ihr so lahm seid, hat das nicht geklappt!" "Schade, daß nichts draus geworden ist (eigene Meinung). Vielleicht habe ich nicht deutlich genug gemacht, wie wichtig mir die Sache ist (Selbstkritik). Ich finde aber, ihr hättet euch auch mehr darum kümmern können (Kritik an den anderen). Wie können wir jetzt wohl weiterkommen (Bitte um Feedback)?"
Versuchen Sie mal, einen Konflikt in diesen vier Etappen zu formulieren.

3. Konflikte und Gespräche kann man in ihrem Verlauf bzw. nachher selbst zum Thema machen (-Metakommunikation). Wenn man über die Zufriedenheit der Teilnehmer spricht, bzw. gemeinsam nach Verbesserungsvorschlägen sucht, kann man u.U. das noch laufende Gespräch bzw. folgende wesentlich verbessern. Gleichzeitig wird dadurch deutlich, daß alle auf den Gesprächsverlauf Einfluß nehmen können.

4. Gerade in einer Gruppe wirken sich Unterschiede zwischen der Verhaltensabsicht und dem, was die anderen daraus entnehmen, negativ aus.
   - Was kann der Einzelne, die spricht oder handelt dagegen tun?
   - Was können die Zuhörer tun, um solche Mißverständnisse aufzudecken bzw. zu vermeiden.

5. Rollentausch (Versetz dich mal in meine Lage!) kann gegenseitiges Verständnis eigentlich nur vergrößern, wenn man wirklich nach einer gemeinsamen Lösung sucht. Wer also nicht nur eine Redefloskel bzw. eine Entschuldigung damit ausdrücken will, wird zusätzlich zu den meist bekannten Schwierigkeiten auch über seine Wünsche und Befürchtungen sprechen müssen.

6. Es ist fast immer günstig, wenn ein Gespräch in der Gruppe relativ langsam verläuft. Schnelles Für und Wider begünstigt Verteidigungsverhalten, die Bildung extremer Standpunkte... Als Sprecher wie als Zuhörer kann man dafür sorgen:

   - daß man vor der eigenen Gegendarstellung auf die Argumente des anderen eingeht,
   - daß man auch die Zustimmung mit Teilaspekten ausdrückt,
   - daß man prüft, ob das Gesagte so aufgenommen wurde, wie es gemeint war,
   - daß man prüft, ob man den anderen verstanden hat,
   - daß man echte Fragen nicht durch die gleich angeschlossene eigene Meinung in ihrer Wirkung herabsetzt,
   - daß man zwischendurch mal metakommuniziert über Verbesserungsmöglichkeiten im Gesprächsverlauf.

Name:.....
Datum:.....

So bin ich. - So möchte ich sein.

Auf den folgenden Seiten finden Sie Sätze in der Ich-Form.
Mit diesen Sätzen sollen Sie sich selbst beschreiben:

X Kreuzen Sie bitte an, wie treffend der Satz sie beschreibt.
O Kreisen Sie bitte ein, wie treffend der Satz Ihr Idealbild von sich selbst beschreibt.

Beispiel:

Ich komme mit den Menschen meiner Umgebung gut aus.

unähnlich X---1---2---3---4---5---6---7---(8) ähnlich

Wer so antwortet, sagt damit:
X So bin ich nicht.
O Ich wünschte sehr, ich wäre so.

Je höher die Zahl, um so treffender beschreibt der Satz Sie bzw. Ihr Ideal.

Die Skala zu jedem Satz soll also zwei Zeichen tragen:

X heißt: So bin ich.
O heißt: So möchte ich sein.

Urteilen Sie bitte spontan, ohne lange zu überlegen.
Lassen Sie bitte keinen Satz aus!

1. Ich habe guten emotionalen Kontakt zu anderen.
   unähnlich 0---1---2---3---4---5---6---7---8 ähnlich

2. Selbstkontrolle ist für mich kein Problem.
   unähnlich 0---1---2---3---4---5---6---7---8 ähnlich

3. Ich bin unzuverlässig.
   unähnlich 0---1---2---3---4---5---6---7---8 ähnlich

4. Ich verstehe mich selbst.
   unähnlich 0---1---2---3---4---5---6---7---8 ähnlich

5. Ich kann die meisten sozialen Werte und Normen akzeptieren.
   unähnlich 0---1---2---3---4---5---6---7---8 ähnlich

6. Ich bin verantwortlich für meine Schwierigkeiten.
   unähnlich 0---1---2---3---4---5---6---7---8 ähnlich

7. Normalerweise kann ich mich entscheiden und dabei bleiben.
   unähnlich 0---1---2---3---4---5---6---7---8 ähnlich

8. Ich habe Angst vor sexuellen Dingen.
   unähnlich 0---1---2---3---4---5---6---7---8 ähnlich

9. Ich bin unnahbar.
   unähnlich 0---1---2---3---4---5---6---7---8 ähnlich

10. Die meisten Menschen, die mich kennen, haben mich gern.
    unähnlich 0---1---2---3---4---5---6---7---8 ähnlich

11. Ich setze mich durch.
    unähnlich 0---1---2---3---4---5---6---7---8 ähnlich

12. Ich fühle mich unwohl, wenn ich mit jemandem spreche.
    unähnlich 0---1---2---3---4---5---6---7---8 ähnlich

13. Ich bin ziemlich egozentrisch.
    unähnlich 0---1---2---3---4---5---6---7---8 ähnlich

14. Es fällt mir schwer, meine Aggressionen zu kontrollieren.
    unähnlich 0---1---2---3---4---5---6---7---8 ähnlich

15. Ich habe Angst vor dem, was andere über mich denken.
    unähnlich 0---1---2---3---4---5---6---7---8 ähnlich

16. Ich bin sexuell attraktiv.
    unähnlich 0---1---2---3---4---5---6---7---8 ähnlich

17. Ich bin mir selbst gegenüber unsicher.
    unähnlich 0---1---2---3---4---5---6---7---8 ähnlich

18. Ich bin optimistisch.
    unähnlich 0---1---2---3---4---5---6---7---8 ähnlich

19. Ich fühle mich oft schuldig.
unähnlich 0---1---2---3---4---5---6---7---8 ähnlich

20. In einer Menschenmasse fühle ich mich meistens etwas allein.
unähnlich 0---1---2---3---4---5---6---7---8 ähnlich

21. Ich verstehe andere gut.
unähnlich 0---1---2---3---4---5---6---7---8 ähnlich

22. Ich habe eigene Werte und Normen.
unähnlich 0---1---2---3---4---5---6---7---8 ähnlich

23. Ich bin scheu.
unähnlich 0---1---2---3---4---5---6---7---8 ähnlich

24. Ich habe ein Gefühl der Hoffnungslosigkeit.
unähnlich 0---1---2---3---4---5---6---7---8 ähnlich

25. Ich finde mich normal.
unähnlich 0---1---2---3---4---5---6---7---8 ähnlich

26. Ich drücke meine Gefühle frei aus.
unähnlich 0---1---2---3---4---5---6---7---8 ähnlich

27. Ich bin verantwortungsbewußt.
unähnlich 0---1---2---3---4---5---6---7---8 ähnlich

28. Es fällt mir schwer, meine sexuellen Wünsche zu kontrollieren.
unähnlich 0---1---2---3---4---5---6---7---8 ähnlich

29. Ich bin zurückgezogen und reserviert.
unähnlich 0---1---2---3---4---5---6---7---8 ähnlich

30. Ich bin impulsiv.
unähnlich 0---1---2---3---4---5---6---7---8 ähnlich

31. Ich fühle mich oft erniedrigt.
unähnlich 0---1---2---3---4---5---6---7---8 ähnlich

32. Ich bin unausgeglichen.
unähnlich 0---1---2---3---4---5---6---7---8 ähnlich

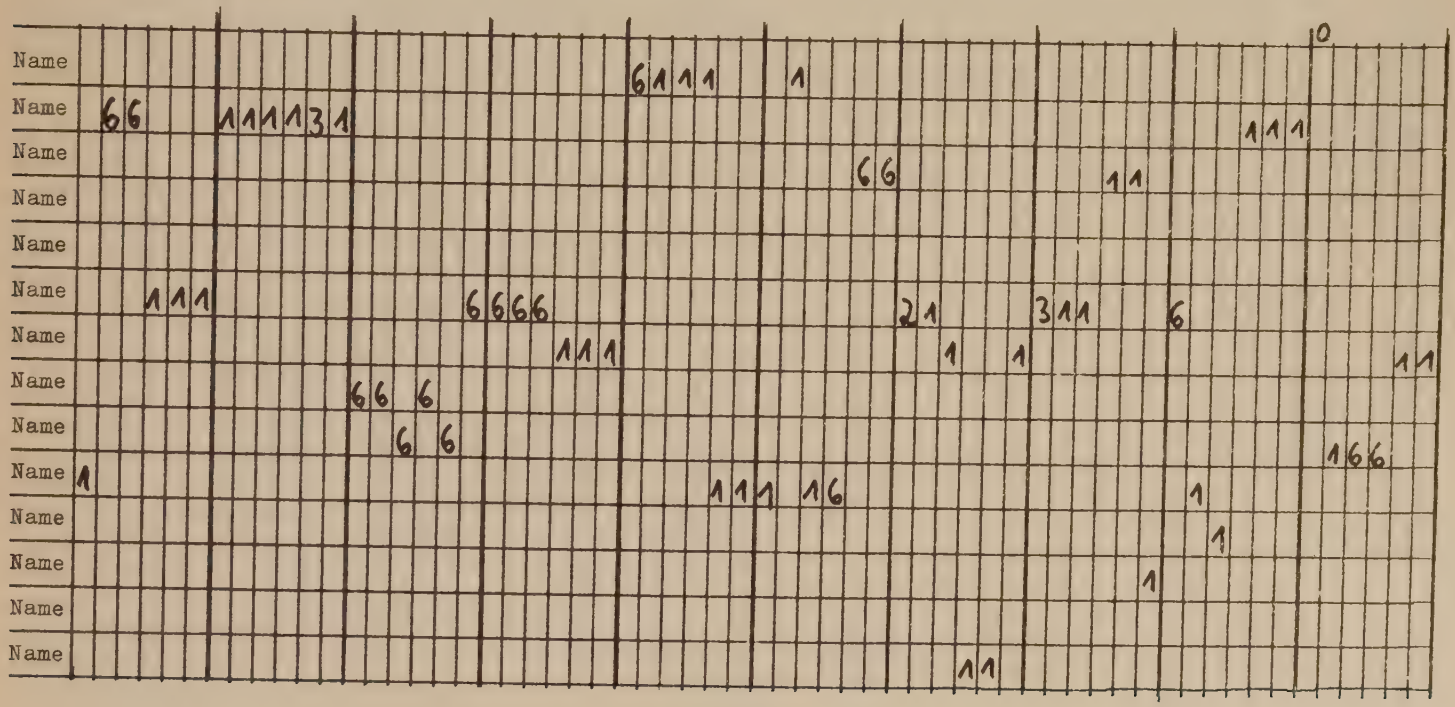
33. Ich finde mich gut.
unähnlich 0---1---2---3---4---5---6---7---8 ähnlich

34. Ich fühle mich unterlegen.
unähnlich 0---1---2---3---4---5---6---7---8 ähnlich

35. Ich spreche auch über meine Schwierigkeiten.
unähnlich 0---1---2---3---4---5---6---7---8 ähnlich

36. Ich bin umgänglich.
unähnlich 0---1---2---3---4---5---6---7---8 ähnlich

Tag: 17.3. Sitzung: 1. Blatt: 10 Beobachter: W Laufnummer: 95 - 178



Name:.....

Frage: WIE SYMPATHISCH SIND IHNEN DIE GRUPPENMITGLIEDER?

Aufgabe: X Beurteilen Sie danach alle Mitglieder.

O Welchen durchschnittlichen Gruppenmittelwert werden die Einzelnen zu dieser Frage erhalten?

Auf jeder Skala bitte z w e i Zeichen: ein Kreuz und ein Kreis!

Name	gar nicht	0---1---2---3---4---5---6---7---8	sehr
Name	gar nicht	0---1---2---3---4---5---6---7---8	sehr
Name	gar nicht	0---1---2---3---4---5---6---7---8	sehr
Name	gar nicht	0---1---2---3---4---5---6---7---8	sehr
Name	gar nicht	0---1---2---3---4---5---6---7---8	sehr
Name	gar nicht	0---1---2---3---4---5---6---7---8	sehr
Name	gar nicht	0---1---2---3---4---5---6---7---8	sehr
Name	gar nicht	0---1---2---3---4---5---6---7---8	sehr
Name	gar nicht	0---1---2---3---4---5---6---7---8	sehr
Name	gar nicht	0---1---2---3---4---5---6---7---8	sehr
Name	gar nicht	0---1---2---3---4---5---6---7---8	sehr
Name	gar nicht	0---1---2---3---4---5---6---7---8	sehr
Name	gar nicht	0---1---2---3---4---5---6---7---8	sehr
Name	gar nicht	0---1---2---3---4---5---6---7---8	sehr
Name	gar nicht	0---1---2---3---4---5---6---7---8	sehr

Name:.....

Frage: WIE SYMPATHISCH SIND IHNEN DIE GRUPPENMITGLIEDER?

Aufgabe: X Wie werden Sie selbst von den Einzelnen beurteilt?
O Wie möchten Sie von den Einzelnen beurteilt werden?

Auf jeder Skala bitte z w e i Zeichen: ein Kreuz und ein Kreis!

Name gar nicht 0--1---2---3---4---5---6---7---8 sehr

Name gar nicht 0---1---2---3---4---5---6---7---8 sehr

Name gar nicht 0---1---2---3---4---5---6---7---8 sehr

Name gar nicht 0---1---2---3---4---5---6---7---8 sehr

Name gar nicht 0---1---2---3---4---5---6---7---8 sehr

Name gar nicht 0---1---2---3---4---5---6---7---8 sehr

Name gar nicht 0---1---2---3---4---5---6---7---8 sehr

Name gar nicht 0---1---2---3---4---5---6---7---8 sehr

Name gar nicht 0---1---2---3---4---5---6---7---8 sehr

Name gar nicht 0---1---2---3---4---5---6---7---8 sehr

Name gar nicht 0---1---2---3---4---5---6---7---8 sehr

Name gar nicht 0---1---2---3---4---5---6---7---8 sehr

Name gar nicht 0---1---2---3---4---5---6---7---8 sehr

Name gar nicht 0---1---2---3---4---5---6---7---8 sehr

Name gar nicht 0---1---2---3---4---5---6---7---8 sehr

Name:

Datum:

Schätzen Sie bitte, wie häufig in der letzten Sitzung über folgendes gesprochen wurde:

	das Gruppengespräch bestand aus:	meine Beiträge bestanden aus	am häufigsten sprach darüber
über sich selbst (Ich-Aussagen)	%	%	
über einzelne andere (Du-Aussagen)	%	%	
über die Gruppe (Wir-Aussagen)	%	%	
über Sonstiges	%	%	
	= 100 %	= 100 %	

Wenn Sie an dieser Aufteilung etwas ändern möchten, kennzeichnen Sie bitte durch + oder - , welche Verhaltensweisen häufiger bzw. seltener vorkommen sollten.

Name:.....

Äußern Sie bitte nach den folgenden Fragen Ihren Eindruck über dieses Interaktionstraining.

1. Hat Ihnen das Training Freude und Spaß gemacht?
   gar nicht 0---1---2---3---4---5---6---7---8 sehr

2. Hat sich Ihr Verständnis psychischer Prozesse in Gruppen erhöht?
   gar nicht 0---1---2---3---4---5---6---7---8 sehr

3. Glauben Sie, daß Sie in der Zusammenarbeit mit Kollegen und Schülern..... haben werden:
   a) mehr Einfühlungsvermögen
   gar nicht 0---1---2---3---4---5---6---7---8 sehr
   b) größere Toleranz
   gar nicht 0---1---2---3---4---5---6---7---8 sehr
   c) weniger Angst
   gar nicht 0---1---2---3---4---5---6---7---8 sehr

4. Hat Ihr Verständnis und Ihre Toleranz gegenüber Mitmenschen im allgemeinen zugenommen?
   gar nicht 0---1---2---3---4---5---6---7---8 sehr

5. Werden Sie besser im Team arbeiten können?
   gar nicht 0---1---2---3---4---5---6---7---8 sehr

6. Können Sie besser Ihre Wirkung auf andere abschätzen?
   gar nicht 0---1---2---3---4---5---6---7---8 sehr

7. Werden Sie psychische Probleme in der Zusammenarbeit mit Ihren Schülern, die die Gruppenarbeit behindern könnten, besser bewältigen können?
   gar nicht 0---1---2---3---4---5---6---7---8 sehr

8. Möchten Sie an einem weiteren Training teilnehmen?
   gar nicht 0---1---2---3---4---5---6---7---8 sehr

9. Hatten Sie guten Kontakt zu den anderen Teilnehmern?
   gar nicht 0---1---2---3---4---5---6---7---8 sehr

10. Fühlten Sie sich von den anderen Teilnehmern voll und ganz akzeptiert?
    gar nicht 0---1---2---3---4---5---6---7---8 sehr

11. Fühlten Sie sich von den Leitern akzeptiert?
gar nicht 0---1---2---3---4---5---6---7---8 sehr

12. Wie wichtig war für Sie im Einzelnen:
a) das Verhalten der Trainer
gar nicht 0---1---2---3---4---5---6---7---8 sehr
b) das Verhalten der übrigen Teilnehmer
gar nicht 0---1---2---3---4---5---6---7---8 sehr
c) die schriftlichen Anregungen zu Beobachtung, Feedback und Kommunikation
gar nicht 0---1---2---3---4---5---6---7---8 sehr
d) das Klassensoziogramm
gar nicht 0---1---2---3---4---5---6---7---8 sehr
e) das Soziogramm in der Gruppe
gar nicht 0---1---2---3---4---5---6---7---8 sehr
f) die Einschätzübungen nach den Sitzungen
gar nicht 0---1---2---3---4---5---6---7---8 sehr
g) die Rückmeldung durch die Beobachter
gar nicht 0---1---2---3---4---5---6---7---8 sehr

13. Haben Sie Verhaltensweisen erlebt, die Sie übernehmen möchten?
gar nicht 0---1---2---3---4---5---6---7---8 sehr

14. Haben Sie an sich Verhaltensweisen bemerkt, die Sie ändern möchten?
gar nicht 0---1---2---3---4---5---6---7---8 sehr

15. Hat das Training Ihr Interesse für gruppendynamische Aspekte im Unterricht bzw. im Kollegium geweckt bzw. gefördert?
gar nicht 0---1---2---3---4---5---6---7---8 sehr

16. Welche Vorschläge haben Sie für weitere Veranstaltungen dieser Art?

Ergebnisse der Schlußbefragung

	Gruppenmittelwerte A	B
Spaß am Training	5,5	7,0
mehr Verständnis für Gruppenprozesse	5,5	5,6
für Zusammenarbeit:		
mehr Einfühlung	5,6	5,2
mehr Toleranz	5,5	5,6
weniger Angst	4,6	4,5
mehr Verständnis und Toleranz für Mitmenschen allgemein	5,2	5,6
besser im Team arbeiten können	5,5	4,5
eigene Wirkung besser abschätzen	5,9	5,5
Probleme in Gruppen besser bewältigen	5,2	3,9
noch ein Training besuchen	7,0	7,0
guter Kontakt zu Teilnehmern	5,6	6,2
von den Teilnehmern angenommen	5,5	6,0
von den Trainern angenommen	5,8	6,4
Wie wichtig war für Sie im einzelnen:		
das Verhalten der Trainer	5,2	5,0
das Verhalten der Teilnehmer	7,2	6,5
die schriftlichen Anregungen	3,0	3,9
das Gruppensoziogramm	5,9	---
Einschätzung nach den Sitzungen	4,0	4,9
Rückmeldung durch Beobachter	7,0	6,8
Möchten Sie Verhalten übernehmen?	5,9	5,9
eigenes Verhalten ändern	6,0	5,7
Interesse an gruppendynamischen Aspekten in der Klasse	7,2	6,7

1. In beiden Gruppen äußern je zwei Mitglieder über alle Antworten weniger Zustimmung als die übrigen.
2. Gruppe B scheint mehr Spaß gehabt zu haben, zweifelt aber stärker daran, Gruppenprobleme besser zu bewältigen.
3. Das Verhalten der Teilnehmer war für beide wichtiger als das der Trainer.
4. Von der Untersuchung interessierte nur die Verhaltensrückmeldung

Fragen an die Trainer

Wie sehen Sie die Situation der Gruppe?

Welche Themen wurden angesprochen bzw. waren wichtig?

Welche Verhaltensschwierigkeiten wurden bei den Teilnehmern deutlich?

Gab es positive Verhaltensweisen für den Gruppenprozess?

Wie haben Sie sich verhalten, und was wollten Sie damit erreichen?

War das erfolgreich? Woran lag es?

Welche Ziele muß die Gruppe Ihrer Meinung nach als nächste erreichen?

Mit welchem Verhalten wollen Sie sich dafür einsetzen?

Tabellenverzeichnis

		Seite
Tabelle 1:	Reliabilitätswerte der Kategorien	168
2:	Trainingsgesamtwerte aller Variablen	182
3:	Rede mit explizitem Selbstbezug	183
4:	Teilnehmerurteil über die Sitzungen	188
5:	Rede mit explizitem Partnerbezug	193
6:	Reden über Empfinden	202
7:	Reden über Verhalten	210
8:	Redehäufigkeit jedes Teilnehmers	218
9:	Redelänge jedes Teilnehmers	219
10:	Mittlere Redelänge jedes Teilnehmers	220
11:	Reden über Sonstiges	229
12:	Gesamtwerte in Gruppe A für 23 Einzelsitzungen	255
13:	Gesamtwerte in Gruppe B für 23 Einzelsitzungen	256
14:	Gesamtwerte in Gruppe C für 36 Einzelsitzungen	257
15:	Die Häufigkeitsverteilung der Kategorien	258

Abbildungsverzeichnis

		Seite
Abb. 1:	Unterscheidung von Trainingswirkungen nach ihrer Wahrscheinlichkeit	27
2:	Strategische Bestimmungsstücke für ein normatives Modell gruppendynamischer Laboratorien	45
3:	JOHARI-Fenster	107
4:	Traineräußerungen mit explizitem Selbstbezug	184
5:	Gruppenwerte für Reden mit explizitem Selbstbezug	185
6:	Traineräußerungen mit explizitem Partnerbezug	194
7:	Gruppenwerte für Reden mit explizitem Partnerbezug	195
8:	Traineräußerungen über Empfinden	203
9:	Gruppenwerte für Reden über Empfinden	204
10:	Traineräußerungen über Verhalten	211
11:	Gruppenwerte für Reden über Verhalten	212
12:	Meldehäufigkeit der Trainer und Gruppenwerte	217
13:	Gesamtredezeitanteil der Trainer und Gruppenwerte	221
14:	Mittlere Redelänge der Trainer und Gruppenwerte	221
15:	Traineräußerungen über Sonstiges	227
16:	Gruppenwerte für Reden über Sonstiges	228
17:	Vorschlag zur systematischen Bewertung gruppendynamischer Laboratorien	240

LITERATURVERZEICHNIS

ABRAMS, R. & HEIDRICH, K.: Die Wirkung relativ konstanter Persönlichkeitsmerkmale auf Verhalten im Gruppengeschehen bei lehrerzentriertem bzw. schülerorientiertem Unterricht. In: HORN, K., 1972, Suhrkamp TB 538, 351-377

ALLEN & RYAN: Microteaching, Beltz Weinheim 1972

ANTONS, K.: Praxis der Gruppendynamik Übungen und Techniken, Göttingen 1973

ARGYLE, M.: Soziale Interaktion. Köln 1972

ARGYRIS, C.: Techniques of 'Member-Centered' Training. In: Personnel, 1951, Vol. 28, 236-246

ARGYRIS, C.: Exploration in interpersonal competence-II. In: Journal of Applied Behavioral Science, 1965, Vol. 1,3, 255-269

ARGYRIS, C.: Conditions for Competence. Acquisition and Therapie. 1967. In: GOLEMBIEWSKI, R.T. u.a., 1970, 220-245

ARGYRIS, C.: On the Future of Laboratory Education. o.J. In: GOLEMBIEWSKI, R.T. u.a., 1970, 257-273

ASCH, S.E.: Social Psychology. New York 1952

ATTHOWE, J.M.: Verhaltensinnovation und Verhaltensstabilisierung. In: Gruppendynamik 1973, 2. Original in American Psychologist, Vol. 28,1 34-41

BACH, G.R. und WYDEN, P.: Streiten verbindet Gütersloh 1970

BALES, R.F.: Personality and interpersonal behavior. New York 1970

BALL, W.: Physical contact as a variable in encounter group programming of counselors in training. Diss.Abstr. 32.2 1971, A 1265

BANDURA, A. & WALTERS, R.H.: Social learning and personality development. New York 1963

BATCHELDER, R.L. & HARDY, J.M.: Using sensitivity training and the laboratory method. In: Association Press, New York 1968, 5-127

BAUMGARTEL, H.B. & GOLDSTEIN, J.W.: Need and value shifts in college training groups. In: Journal of applied behavioral science, 1967, Vol. 3,1, 87-101

BENNE, K.D.: Geschichte der Trainingsgruppe im Laboratorium. In: BRADFORD, L.P. u.a., Gruppentraining, Stuttgart 1972, 95-154

BENNE, K.D., BRADFORD, L.P. & LIPPITT, R.: Die Laboratoriumsmethode. In: BRADFORD, L.P. u.a., Gruppentraining, Stuttgart 1972,35-67

BENNIS, W.G.: The change agents. 1964. In: GOLEMBIEWSKI, R.T. u.a., 1970, 306-320

BENNIS, W.G. & SHEPARD, H.A.: A theory of group development. 1956. In: GOLEMBIEWSKI, R.T. u.a., 1970, 91-115

BENNIS, W., BURKE, R., CUTTER, H., HARRINGTON, H. & HOFFMAN, J.: A note on some problems of measurement and prediction in a training group. In: Group Psychotherapy, 1957, Vol. 10, 328-341

BERG, R. & JANDER, M.: Gruppenarbeit im Ausbildungsprozeß. In: KÜRBISKERN 1971, 2, 239-250

BERG, W. & SCHIEMANN, H.: Eine Untersuchung zur Modellwirkung von Gruppentrainern im Bereich des Sprachverhaltens. Münster 1974, unveröffentl. Diplomarbeit

BLAKE, R.R., MOUTON, J.S., BERNES, L.B. & GREINER, L.E.: Breakthrough in organization development. 1964. In: GOLEMBIEWSKI, R.T. u.a., 1970, 390-413

BLANK, L., WILKER, P. & GRUNDFEST, S.: The value of intense encounters in interactional and group process training. In: Comparative group studies, 1972, 51-76

BLUMBERG, A.: Sensitivity training: Processes, problems and applications. Syracuse University 1971

BOMMERT, H., ESCHENRÖDER, K., STAUSS & WEGERT, K.: Abriß der theoretischen Grundlagen des klientenzentrierten Konzepts. Psych. Institut Münster 1973, unveröffentl.

BRADFORD, L.P. u.a.: Gruppentraining. T-Gruppentheorie und Laboratoriumsmethode. Stuttgart 1972

BRADFORD, L.P., GIBB, J.R. & BENNE, K.D. (eds).: T-group theory and laboratory method: Innovation in re-education. New York Wiley, 1964

BUNKER, D.R.: Individual applications of laboratory-training. In: Journal of applied behavioral science, 1965, Vol. 1, 131-148

BUNKER, D.R. & KNOWLES, E.S.: Comparison of behavioral changes resulting from human relations training. Laboratories of different lengths. In: Journal of applied behavioral science, 1967, Vol. 3,4, 505-523

BURHANS, D.T.: The attitude behavior discrepancy problem: revisited. In: Quarterly journal of speech, 1971, Vol. 54,4, 418-428

BURKE, R.L. & BENNIS, W.G.: Changes in perceptions of self and others during human relations. In: Human relatinns, 1965, Vol. 14, 265-182

CAMPBELL, J.P.: Personal training and development In: Annual Review Psychol. 1971, Vol. 22, 565-602

CAMPBELL, J.P. & DUNETTE, M.D.: Effectiveness of t-group experiences in managerial training and development. In: Psychol. Bull. 1968, Vol. 70, 73-104

CARRON, T.J.: Human relations training and attitude change: A vector analysis. In: Personnel Psychol. 1964, Vol. 17, 403-424

CARTWRIGHT, D.: Wie es zur Veränderung im Menschen kommt: Einige Anwendungsmöglichkeiten der Theorie der Gruppendynamik. In: HORN, K., 1972, Suhrkamp TB 538, 119-138

CHAPPLE, E.D.: Quantitative analysis op complex organizational systems. In: Human Organization 1962, Vol. 21, 67-87

CLARK, J.V.: Authentic interaction and personal growth in sensitivity training groups. 1963. In: GOLEMBIEWSKI, R.T. u.a., 1970, 116-129

CLARK, J.V., CULBERT, S.A.: Mutually therapeutic perception and self-awareness in a t-group. In: Journal op applied behavioral science 1965, Vol. 1, 180-194

CLARK, J.V., CULBERT, S.A. & BOBELE, H.K.: Mutually therapeutic perception and self-awareness under variable conditions. In: Journal of applied behavioral science, 1969, Vol. 5, 65-72

COHN, R.C.: Das Thema als Mittelpunkt interaktioneller Gruppen. In: Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik, Göttingen 1970a, 3, 2

COMEAUX, Ch.: Intensity of group interactions as a factor of change in self concept and dogmatism. Diss. Abstr., 31.3. 1970, A 4218

COOPER, C.L.: The influence of the trainer on participant change in t-groups. In: Human Relations, 1969, Vol. 22,6, 515-530

COOPER, C.L.: T-group training and self-actualization. In: Psychol. Reports 1971, Vol. 28, 301-394

COOPER, C.L. & MANGHAM, I.L.: T groups a survey of research. London, Wiley 1971

CRAWSHAW, R.: How sensitive is sensitivity training. In: Groups, 126,6, 1969

CULBERT, S.A.: Trainer self disclosure and member growth in two t-groups. In: Journal of applied behavioral science, 1968, Vol. 4,1, 47-73

CULBERT, S.A.: The interpersonal process of self-disclosure: It takes two to see one.o.J. In: GOLEMBIEWSKI, R.T. u.a. 1970, 73-79

DÄUMLING, A.M., FENGLER, J., NELLESEN, L. & SVENSSON, A.: Gruppendynamische Innovationsstrategien. Papier aus dem Zentrum für Gruppendynamik Bonn, Bonn, Nov. 1971

DIMOCK, H.G.: Sensitivity Training in Canada: Perspective and comments. In: Canada's Mental Health (Supplement), 1971, Ottawa, Vol. 69, 1-17

DUNETTE, M.D.: People feeling: Joy, more joy, and the "Slough of despond". In:Journal of applied behavioral science 1969, Vol. 5,1, 25-44

DYER, W.G.: Forms of interpersonal feedback. In: Training and Development Journal 1972, Vol. 26,7, 8-12

ECK, F.: Das Gruppentraining. In: HIEBSCH & VORWERG (Hrsg.) Sozialpsychologie im Sozialismus, Berlin 1965 (DDR), 161-175

EGAN, G.: Encounter, group processes for interpersonal growth. Belmont, California: Brooks/Cole 1970

EISENSTADT, J.W.: An investigation of factors which influence response to laboratory training. In: Journal of applied behavioral science 1967, Vol. 3/4, 575-578

FENGLER, J.H.: Verhaltensmodifikation im gruppendynamischen Laboratorium. Dissertation Bonn 1972

FISHBEIN, M.: Attitude and the prediction of behavior. In: Readings in attitude theory and measurement. FISHBEIN, M. (ed.), New York 1967, 477-492

FITTKAU, B., MÜLLER-WOLF, H.-M., SCHULZ von THUN, F.(Hrsg.) Kommunikations- und Verhaltenstraining UTB 350, Stuttgart 1974

FITTKAU, B.: Kommunikations- und Verhaltenstraining für Erzieher. In: Gruppendynamik 1972, 3, 251-274

FLANDERS, N.A.: Analyzing teacher behavior. Reading, Mass. 1970

FLEISHMANN, u.a.: Leadership and supervision in industry Columbia U.P. 1955. zit. n. ARGYLE 1972 384

FRENCH, Jr.J.R.P., SHERWOOD, J.J. & BRADFORD, D.L.: Change in self-indentity in a management training conference. In: Journal of applied behavioral science 1966, Vol.2, 2 210-218

FRIEDLANDER, F.: The impact of organizational training laboratories upon the effectiveness and interaction of ongoing work groups. 1967. In: GOLEMBIEWSKI, R.T. u.a. 1970, 475-491

FRIEDRICHS, J.: Methoden empirischer Sozialforschung. rororo studium, Hamburg 1973

FRITZ, J.: Gruppendynamik und Jugendarbeit. Juventa Verlag München 1973

FRITZ, J.: Emanzipatorische Gruppendynamik. Erkenntnistheoretische und methodologische Überlegungen. München 1974

FOPPA, K.: Lernen Gedächtnis Verhalten. Köln 1965

FULLER, J.B.: An investigation of self-disclosing behavior and the affective response within a t-group setting. Diss Abstr. 32.2. 1971, A 1852

GARRIS, D.: Self-reference changes of teacher trainees. Diss. Abstr. 30.2. 1970 A 3828

GEBERT, D.: Gruppendynamik in der betrieblichen Führungsschulung. Berlin 1972

GENSER, B., VOPEL, K., BUTTGEREIT, P. & HEINZE, B.: Lernen in der Gruppe. Theorie und Praxis der themenzentrierten interaktionellen Methode (Ruth C. COHN). In: Blickpunkt Hochschuldidaktik 25, Hamburg 1972

GERSTL, Th.: Sensitivity training with underachieving junior high school students. Diss. Abstr. 30.5. 1970, A 3724

GIBB, J.R.: Sensitivitätstraining als Mittel zur Förderung individueller Bildungsprozesse und Verhaltensbesserung zwischenmenschlicher Beziehungen. In: HORN, K., 1972, Suhrkamp TB 538, 139-181

GIBB, R. & GIBB, L.M.: Leaderless groups: Growth-centered values and potentialities. In: OTTO, H. & MANN, J. (eds) Ways of growth, New York 1968, 101-114

GIERE, W.: Gruppendynamik und politische Bildung. In: HORN, K. 1972, Suhrkamp TB 538, 378-393

GOLDBERG, C.: An encounter with the sensitivity training movement. In: Canada's Mental Health 1971, Ottawa, Vol. 19, 10-17

GOLEMBIEWSKI, R.T.: Planned organizational change: A major emphasis in a behavioral approach to administration. o.J. In: GOLEMBIEWSKI, R.T. u.a., 1970, 361-390

GOLEMBIEWSKI, R.T. & BLUMBERG, A. (eds): Sensitivity training and the laboratory approach. Itasca, Illinois 1970

GRAUMANN, S.F.: Interaktion und Kommunikation. In: GRAUMANN, S.F. (Hrsg.), Handbuch der Psychologie 7/2, Göttingen 1972, 1109-1262

GROENEVELD, L.R.: The positive experience group encounter and its effect upon self actualization. Diss.Abstr. 30.5. 1970, A 3726

HAIGH, G.V.: Response to KOCH's assumptions about group process. In: Journal of humaistic psychology 1971, Vol. 11, 129-132

HAMILTON, G.: The changes in perception of self resulting from a small group lab.-expercience as measured by a semantic differential. Diss.Abstr. 32.4. 1971, A 6759

HARBAUGH, V.A.: Verbal interaction patterns in sensitivity training. Diss.Abstr. 32.1. 1971, 1771

HARRISON, R.: Defenses and the need to know. 1962. In: GOLEMBIEWSKI, R.T. u.a. 1970, 80-86

HARRISON, R.: Cognitive change and participation in a sensitivity training laboratory. In: Journal of consulting psychology 1966, Vol. 30/6, 517-520

HARRISON, R.: Problems in the design and interpretation of research on human relations training. 1967. In: GOLEMBIEWSKI, R.T. u.a. 1970, 462-475

HECK, A.: A training and research model for investigating the effects of sensitivity training for teachers. In: Journal of teacher education 1971, Vol. 22/4, 501-507

HEIDER, F.: Social perception and phenomenal causality. In: Psychol. Rev., 1944, 51, 358-374

HEIGL, F.: Einige Gedanken zur Gruppendynamik. In: Zeitschrift für psychosomatische Medizin und Psychoanalyse 1970, 16, 80-98

HELMREICH, R.R., BAKEMAN & SCHERWITZ, L.: The study of small groups. In: Annual Rev. 1973, 337-354

HIEBSCH, H. u. VORWERG, M.: Einführung in die marxistische Sozialpsychologie. Berlin-Ost, 1971

HOEPFNER, F.G.: Transfer-Probleme des Management-Trainings. In: Gruppendynamik 1973, 4

HOLMES, C.: The effects of sensitivity training on counseling behavior. Diss.Abstr. 32.4. 1971, 3690

HOLZKAMP, K.: Das Problem der Akzentuierung in der sozialen Wahrnehmung. In: Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie 1965, 12

HOLZKAMP, K.: Kritische Psychologie. Frankfurt 1972

HORN, K.: Gruppendynamik und der 'subjektive Faktor'. Suhrkamp TB 538, 1972

HOUSE, R.J.: T-group education and leadership effectivness: A review of the empiric literature and a critical evalution. 1967. In: GOLEMBIEWSKI, R.T. u.a. 1970, 435-462

HOYOS, C. Graf (Hrsg.): Psychologie des Straßenverkehrs. Bern 1965

HÜPPAUFF, H. & WOLF-HÜPPAUFF, E.: Gruppendynamische Laboratorien in der Lehrerfortbildung. Maschinenschrift 1972

HULL, W.F.: The influence of a random sample of international students upon american students in a sensitivity group experience. Diss.Abstr. 31.3. 1970, 2737

JENKINS, D.H.: Excerpts from a letter. 1962. In: GOLEMBIEWSKI, R.T. u.a. 1970, 245-247

JONES, E.E. & GERARD, H.B.: Foundations of social psychology New York, Wiley 1967

KAHN, M.H. & RUDESTAM, K.E.: The relationship between liking and perceived self-disclosure in small groups. In: Journal of Psychol. 1971, Vol. 78, 81-85

KAMINSKI, G.: Verhaltenstheorie und Verhaltensmodifikation. Stuttgart 1970

KASSARJIAN, H.H.: Social character and sensitivity training. In: Journal of applied behavioral science 1965, Vol. 1, 433-440

KEIL, W.: Kommunikation und Rezeption. Untersuchungen zur wissenschaftlichen Diskussion im Hochschulunterricht. Münster 1973, Habil. Schrift

KEIL, W. & PIONTKOWSKI, U.: Strukturen und Prozesse im Hochschulunterricht. Weinheim 1973

KELMAN, H.C.: Processes of opinion change. In: Publ. Opin. quart. 25, 57-78

KLAUSMEIER, H.J. & RIPPLE, R.E.: Learning and human abilities. Harper International Edition 1971

KOCH, S.: The image of man implicit in encounter group theory. In: Journal of humantistic psychol. 1971, Vol. 11, 109-128, San Francisco, Californien

KOWALSKI, W.: Structuring of feedback information within sensitivity training a group process analysis. Diss. Abstr. 31.3. 1970, A 2614

KUEHN, J.L., CHRINELLA, F.M.: Sensitivity Training: Interpersonal 'overkill' and other problems. In: Groups 126, 6, 1969

LAKIN, M.: Group sensitivity training and encounter uses and abuses of a method. In: Counseling psychol. 1970, Vol. 2, 66-70

LAKIN, M.: Interpersonal encounter: Theory and practice in sensitivity training. New York 1972

LAKIN, M. & CARSON, R.C.: Some conditions for personal change in sensitivity training groups and psychotherapy groups. In: Group psychother. 1967, Vol. 20, 143-153

LOMRANZ, J., LAKIN, M. & SCHIFFMAN, H.: Variants of sensitivity training and encounter: Diversity or fragmentation? In: Journal of applied behavioral science 1972, Vol. 8/4, 399-420

LIENERT, G.A.: Testaufbau und Testanalyse. Weinheim 1969³

LUFT, J.: Einführung in die Gruppendynamik. Klett Stuttgart 1972

LUKE, B. & SEASHORE, Ch.: Generalizations on research and speculations from experience related to laboratory training design. 1966. In: GOLEMBIEWSKI, R.T. u.a. 1970, 430-435

LUTZ, M. & RONELLENFITSCH, W.: Gruppendynamisches Training in der Lehrerfortbildung. Ulm 1971

MANDEL, A., MANDEL, H., STADTER, E. & Zimmer, D.: Einübung in Partnerschaft durch Kommunikationstherapie und Verhaltenstherapie. München 1971

MANN, F.C.: Study and creating change. In: BENNIS, W.G., BENNE, K.D. & CHIN, R. (eds), The planning of change, New York 1962, Holt Rinehart & Winston

MARTIN, H.O.: The assessment of training. In: Personnel management 1957, Vol. 39

MC DAVID & HARARI: Social Psychology. New York 1968

MC GEE, R.: A study of sensetivity training as a method of changing self concept. Diss. Abstr. 31.3. 1970 A 4860

MC LEISH, J. & PARK, J.: Outcomes associated with direct and vicarious experience in training groups: I. Personality changes. In: British journal of social and clinical psychol. 1972, Vol. 11/14, 333-341

MERTON, R.: Social theory and social structure. London 1949

MIAL, H.C.: Report on first leadership teamwork development laboratory for Washington, D.C. 1968. In: GOLEMBIEWSKI, R.T. u.a. 1970, 413-422

MILES, M.B.: Changes during and following laboratory training: A clinical experimental study. In: Journal of applied behavioral science 1965, Vol. 1/3, 215-243

MILLER, G.: The effects of sensitivity training design and group participants. Diss. Abstr. 31.3. 1970, A 3836

MILLER, GALANTER & PRIBRAM: Strategien des Handelns, Stuttgart 1973

MINSSEN, F.: Gruppendynamik und Lehrerverhalten. In: Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 1965, Vol. 11, 305-325

MINTER, R.L.: Mismanagement of training programs. In: Training and development journal 1972, Vol. 26/7, 2-5

MITCHELL, R.R.: An evaluation of the relative effectiveness of spaced massed and combined sensitivity training group in promoting positive behavior change. Diss. Abstr. 31.3. 1970, A 4834

MOHR, K.: An evaluation of marathon group procedures on leaders as measured by the structured objective Rorschach Test. Diss. Abstr. 31.3. 1970, A 2741

MOSVICK, R.K.: Human relations training for scientists, technicians, and engineers: A review of relevant experimental evaluations of human relations training. In: Personnel Psychol. 1971, Vol. 24, 275-292

MOUSTAKAS, C.E.: Self-explorations of teachers in a seminar in interpersonal relations. In: Journal of individual psychology 1957, Vol. 13, 72-93, Chicago, USA

MUCCIELLI, R.: Gruppendynamik. Salzburg 1972

NEBER, H.: Entdeckungslernen. Weinheim 1973

NELLESSEN, L. & SVENSSON, A.: Eine faktorenanalytische Beschreibung der Trainingsgruppe. In: Gruppendynamik, Forschung und Praxis 1972, 3, Klett Stuttgart

NOLAN, B.: Video, audio observes feedback effects on self perceived changes in sensitivity training. In: Diss. Abstr. 32.4. 1971, A 4357

ODIORNA, G.S.: The trouble with sensitivity training. 1963. In: GOLEMBIEWSKI, R.T. u.a. 1970, 273-287

OHM, Chr.: Ziellosigkeit als Lernziel der Gruppendynamik. In: Das Argument 1973, Vol. 78, 94-121

OSHRY, B.I. & HARRISON, R.: Transfer from here - and now to there - and then: Changes in organizational problem diagnosis stemming from t-group training. In: Journal of applied behavioral science 1966, Vol.2, 185-198, Washington

PIONTKOWSKI, U.: Interaktion und Wahrnehmung in Unterrichtsgruppen, Münster 1973

PRATT, W.: The effectiveness of the use of the t-group lab. method as an adjunct to a developmental approach to teaching. Diss. Abstr. 31.3. 1970, A 234

PROSE, F.: Gruppendynamisches Training für Lehrer an Gesamtschulen. In: Zeitschrift für Gruppendynamik 1972, Nr. 3, 275-295

PSATHAS, G. & HARDERT, R.: Trainer interventions and normative patterns in the group. In: Journal of applied behavioral science 1966, Vol. 2/2, 149-169

PYKE, S.W. & NEELY, C.A.: Evaluation of a group communication training program. In: The Journal of communication 1970, Vol. 20, 291-304

RECHTIEN, W.: Einstellungs- und Verhaltensänderung durch Kommunikation in der Gesprächspsychotherapie. WWU Münster 1974, Dissertation

ROGERS, C.R. & DYMOND, R.F.: Psychotherapy and personality change. Chicago, Illinois 1954

ROGERS, L.: On becoming a person. Boston 1961

ROHR, C. (Hrsg.): Verhaltensänderung. München 1972

ROKEACH, M.: Attitude change and behavioral change. In: Public opinion quarterly XXX, 66-67, 532

ROSENTHAL, R.: Experimenter Effects in Behavioral Science. New York 1966

RUNKEL, P.J., LAWRENCE, M., OLDFIELD, S., RIDER, M. & CLARK, C.: Stages of group development: An empirical test of TUCKMAN's hypothesis. In: Journal of applied behavioral science 1971, Vol. 7/2, 180-193

SADER, M.: Psychologische Anmerkungen zur Theorie der Gruppendynamik. In: Gruppendynamik, Forschung und Praxis 1972,1

SADER, M.: Zurück zu LEWIN. Methodologische Reflexionen zum gegenwärtigen Stand der Kleingruppenforschung. In: Festschrift für Wolfgang Metzger 1974

SADER, M. und KEIL, W.: Bedingungskonstanz in der psychologischen Diagnostik. In: Archiv für die gesamte Psychologie Bd. 118, 1966, 279-308

SADER, M. & THEIS, W.: Interaktionstraining. Münster 1975 (in Vorbereitung)

SADER, M. u.a.: Kleine Fibel zum Hochschulunterricht. München 1970

SADER, M. & SCHÄUBLE, W.: Zielexplikation bei gruppendynamischen Veranstaltungen. In: Gruppendynamik 1972, 3

SBANDI, P.: Feedback im Sensitivity Training. In: Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik 1970, 4/1

SBANDI, P.: Gruppenpsychologie. Einführung in die Wirklichkeit der Gruppendynamik aus sozialpsychologischer Sicht. Pfeiffer München 1973

SCANLAN, B.K.: Sensitivity training - clarifications, issues, insights. In: Personnel journal 1971, Vol. 50, 546-552

SEASHORE, C.: What is sensitivity training? 1968. In: GOLEMBIEWSKI, R.T. u.a. 1970, 14-18

SECORD, P.F.& BACKMANN, C.W.: Social Psychology. New York 1964

SHAPIRO, G.L.: An investigation into the effects of sensitivity training procedures. Diss. Abstr. 32.1. 1971, A 799

SIMONS, R. Ch.: Intensity as a variable in programmed group interaction, the marathon. Diss. Abstr. 32.3. 1971, A 2494

SKOUSEN, W.C.: Chief, watch out for those t-group promoters. 1967. In: GOLEMBIEWSKI, R.T. u.a. 1970, 252-256

SMITH, D.: A comparison of the effects of short term Individual counselling, group counselling and sensitivity training on the self-concept of male college students. Diss. Abstr. 32.2. 1971, A 1867

SORCHER, M. & GOLDSTEIN, A.P.: A behavior modeling approach in training. In: Personnel 1972

SPANGENBERG, K.: Chancen der Gruppenpädagogik. Gruppendynamische Modelle für Erziehung und Unterricht. Weinheim 1969

STOCK, D.: A survey of research. In: BRADFORD, L.P. u.a., T-group theory and lab. method. N.Y. 1964, 395-441

SUMINAS, M.: Facilitative skills as they relate to group experience and sociometric ratings. Diss. Abstr. 32.4. 1971, A 3804

SUTFIN, B.A.: An evaluation of activities in a human relations training expercience. Diss. Abstr. 32.1. 1971, A 744

SVENSSON, A.: Interaktionen in Sensitivity-Trainings-Gruppen. Bonn 1972, Dissertation

SCHÄUBLE, W.: Methoden der Erfolgskontrolle bei gruppendynamischen Laboratorien. Münster 1975. Dissertation

SCHÄUBLE, W. & SIELAND, B.: Gruppendynamik im Schulbereich. In: 24 Gemener Kongreß 1972. Bottrop 1972

SCHOMER, A.: A study of the relationship between verbal output, the feedback process and learning in sensitivity training. Diss. Abstr. 32.1. 1971, A 1347

SCHULZ, W.: Informationstheorie. In: NOELLE-NEUMANN, E. & SCHULZ, W. (Hrsg.), Publizistik, Fischer Lexikon 1971

SCHULZ, W., TESCHNER, W. & VOIGT, J.: Verhalten im Unterricht. Seine Erfassung durch Beobachtungsverfahren. In: Handbuch der Unterrichtsforschung 1971, 633-853, Weinheim

SCHUTZ, W.C. & ALLEN, V.L.: The effects of a t-group laboratory on interpersonal behavior. In: Journal of applied behavioral science 1966, Vol. 2/3, 265-286

SCHWÄBISCH, G. & SIEMS, M.: Anleitung zum sozialen Lernen für Paare, Gruppen und Erzieher. Hamburg 1974

TAUSCH, R.: Gesprächspsychotherapie. Verlag für Psychologie, Göttingen 1970

TAUSCH, R. & TAUSCH, A.-M.: Erziehungssprachologie. Göttingen 1971 (6)

TAYLOR, K.F.: Some doubts about sensitivity training. In: Australian psychologist 1967, Vol. 1/3, 171-179

TENT, L.: Schätzverfahren in der Unterrichtsforschung. In: Handbuch der Unterrichtsforschung 1971, Weinheim

THELEN, H.A.: Comment on ARGYRIS, C. The future of laboratory education. In: Journal of applied behavioral science 1967. Vol. 3, 184-210

TOBIN, J.: Sensitivity training for more effective teaching. Diss. Abstr. 31.3. 1970, A 4863

VORWERG, M.: Methodische Grundlagen des Verhaltenstrainings. In: VORWERG, M. (Hrsg.), Jena 1971, 7-36

WALTON, R.E.: How to choose between strategies of conflict and collaboration. 1967. In: GOLEMBIEWSKI, R.T. u.a. 1970, 335-341

WATSON, E.R.: Interpersonal changes trough immediate feedback approaches. In: Adult education journal 1969, Vol. 14/4, 251-267

WATZLAWICK, P., BEAVIN, J.H. & JACKSON, D.D.: Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. Bern 1969

WEICK, K.E.: Systematic observational methods. In: LINDZEY, J. & ARONSON, E. (Hrsg.), Handbook of social psychology II Reading 1968

WESCHLER, I. & SCHEIN, E.: Issues in human relations training. (Hrsg.) Washinton 1962

WHORF, B.L.: Sprache, Denken, Wirklichkeit. Hamburg 1963

WIERINGA, C.F.: Problematik des gruppendynamischen Seminars, zu dem Artikel von Walter GIERE: Gruppendynamik - ein Spiel ohne Folgen (Heft 3, 1970, 285-305) In: Gruppendynamik 1971

WIERINGA, C.F.: Feedback. In: Gruppendynamik 1973, 1, 42-56

WIGHT, A.R.: Beyond behavioral objectives. In: Educational technology 1972, Vol. 12/7, 9-14

WINN, A.: Forbidden games. In: International journal of group psychotherapy, New York 1970, Vol. 20, 356-365

WITTGENSTEIN, L.: Philosophische Untersuchungen zur Sprache. Frankfurt/M. 1960

L e b e n s l a u f

Am 2. Mai 1945 wurde ich in Saalfeld/Saale als drittes Kind der Eheleute Ferdinande und Curt Sieland geboren.

Von September 1951 bis März 1958 besuchte ich die dortige Grundschule. Nach der Flucht in die BRD beendete ich die Volksschule im März 1959 in Duisburg.
Seit April 1959 besuchte ich das Aufbaugymnasium am Staatlichen Adolfinum in Moers und erhielt im Februar 1965 das Abiturzeugnis.
In der Zeit vom SS 1965 bis zum WS 1967/68 studierte ich an der Pädagogischen Hochschule Ruhr, Abteilung Essen und bestand im Februar 1968 die Erste Staatsprüfung für das Lehramt an der Volksschule.
Ab SS 1968 studierte ich an der Universität Münster Psychologie besonders bei Prof. Bommert, Prof. Kemmler, Prof. Metzger, Prof. Sader, Prof. Schulte und Prof. Witte. Ich wurde von der Stiftung Volkswagenwerk gefördert und bestand im Juli 1970 die Vordiplomprüfung sowie im April 1972 das Hauptdiplom in Psychologie. Bis zum Abschluß der Dissertation wurde ich durch ein Promotionsstipendium nach dem GFG gefördert.

Seit 25. Mai 1972 bin ich mit Christine Sieland geb. Kreitz verheiratet.

Münster, den 12. Oktober 1974

Bernhard Sieland